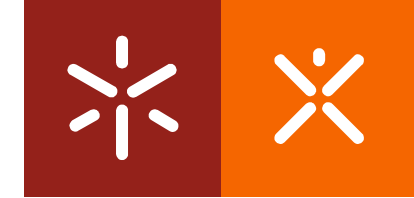
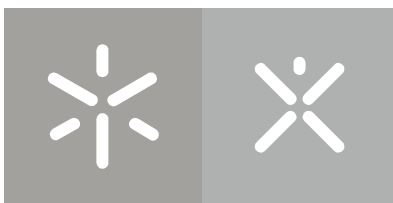




Tânia Noémia da Conceição Azevedo

Institucionalização e Lei Tutelar Educativa:
As representações de jovens, profissionais
e direção de um Centro Educativo





Universidade do Minho
Instituto de Educação

Tânia Noémia da Conceição Azevedo

**Institucionalização e Lei Tutelar Educativa:
As representações de jovens, profissionais
e direção de um Centro Educativo**

Tese de Mestrado
Mestrado em Estudos da Criança: Intervenção
Psicossocial com Crianças, Jovens e Famílias

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Ana Maria Costa e Silva

DECLARAÇÃO

Nome: Tânia Noémia da Conceição Azevedo

Endereço eletrónico: taniazevedo@hotmail.com

N.º ID Civil: 13434213

Título da dissertação de mestrado:

Institucionalização e Lei Tutelar Educativa: As representações de jovens, profissionais e direção de um Centro Educativo

Orientadora:

Professora Ana Maria Costa e Silva

Ano de Conclusão: 2013

Designação do Mestrado: Estudos da Criança: Intervenção Psicossocial com Crianças, Jovens e Famílias

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE/TRABALHO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, ____/____/____

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Para a concretização deste estudo contei com o apoio de diversas pessoas e instituições, que se revelaram fundamentais neste processo e, por esse motivo, manifesto a minha gratidão.

Agradeço à minha orientadora, por ter contribuído com o seu conhecimento e permitido, assim, o meu desenvolvimento em variadas dimensões. À professora Vera Duarte agradeço a atenção e a disponibilidade que sempre demonstrou, a colaboração e a partilha de saberes e experiências.

À Direção Geral de Reinserção e Serviços Prisionais agradeço a autorização para a recolha dos dados empíricos. Aos participantes no estudo, agradeço a cooperação e a disponibilidade que apresentaram ao longo de todo processo, assim como ao Centro Educativo que aceitou receber-me e possibilitou a realização desta investigação, agradeço a cordialidade de todos os técnicos e dirigentes, que sempre me acolheram com gentileza e se mostraram extremamente solícitos.

Às colaboradoras da Zara Home do BragaParque agradeço o facto de me terem beneficiado nos horários de trabalho, de forma a ser possível a coleta dos dados no Centro Educativo.

Agradeço à minha mãe por me proporcionar esta oportunidade, por me ter encorajado com o otimismo que a caracteriza nos momentos em que a motivação desvanecia e, acima de tudo, por me ter acompanhado incessantemente ao longo de todo o meu percurso. Ao Luís Silva, pela compreensão, atenção e dedicação que demonstrou durante este período, representando um importante apoio emocional necessário para a realização deste trabalho. Agradeço à Laís Magalhães, por ter sido a parceira nesta caminhada e por ter impulsionado importantes conversas e reflexões, que me ajudaram em momentos determinantes.

RESUMO

A presente investigação reporta-se ao fenómeno da delinquência juvenil, especificamente às representações de jovens, profissionais e direção de um Centro Educativo no norte de Portugal e tem como objetivo conhecer as representações destes sujeitos relativamente a: i) trajetórias dos jovens a cumprir medida de internamento; ii) intervenção levada a cabo por instituições desta natureza; iii) e Lei Tutelar Educativa. Trata-se de uma investigação de índole qualitativa que recorre ao método do estudo de caso, pelo facto de incidir num contexto em particular e desenvolvida a partir das representações de um conjunto de indivíduos pertencentes a este contexto. Posto isto, e considerando as opções metodológicas, importa salientar que não é nosso propósito generalizar os resultados obtidos. A entrevista semi-estruturada e a pesquisa documental representam os instrumentos de recolha de dados empíricos selecionados, sendo que a entrevista foi aplicada a todos os participantes do estudo e a pesquisa documental residuiu na consulta dos processos individuais dos jovens a executar a medida de internamento e do projeto educativo do Centro. Como referido, a amostra contempla três grupos de sujeitos de um Centro Educativo: jovens, profissionais e direção, pelo que são participantes no estudo nove jovens com diferentes tempos de medida (3 jovens no início da medida, 3 jovens a meio da medida e 3 jovens no fim da medida), três profissionais e um elemento da direção.

Confirma-se que as representações dos educandos não são inteiramente dissemelhantes das representações dos educadores, nomeadamente no que respeita à trajetória socio-educativa e ao comportamento dos jovens antes do internamento, às funções do Centro Educativo e à importância da passagem pela instituição para a vida futura destes jovens e ao facto de todos os sujeitos considerarem o técnico uma figura preponderante e de referência ao longo de todo o processo. Verificam-se representações distintas relativamente ao sistema normativo da instituição, à Lei Tutelar Educativa e às expectativas face ao futuro destes jovens.

Palavras-chave: Delinquência juvenil, Centro Educativo, Representações

ABSTRACT

The present investigation refers to the phenomenon of juvenile delinquency, specifically in representations of youngsters, professionals and managing directors of the Education Center in northern Portugal. The paper aims to recognize the representations of these subjects in relation to: i) trajectories of young people to fulfill internment measure ii) intervention carried out by such institutions; iii) education and Guardianship Law. The investigation has qualitative character that employs a case study method, in order to focus on particular and developed context of representations of certain groups of individuals belonging to investigated matter. As a result, considering methodological options, it should be noted that the purpose is not to generalize the outcome. The semi-structured interviews and documentary research represent selected instruments of collection of empirical data. The interview was applied to all study participants and documentary research was held in the consultation processes of individual youngsters performing the measure of internment and taking part in the educational project in the Education Center. As mentioned earlier, the sample includes three groups of subjects of Education Center: youngsters, professionals and managing directors. In particular, there were nine young participants in the study with different times of measurement (three young people at the beginning of the measure, three through the measurement and three at the end of the measurement), three professionals and also an element of managing directors.

It is confirmed that the representations of the students are not entirely dissimilar to representations of educators, particularly in relation to socio-educational trajectory and behavior of young people before admission, as well as functions of the Education Center, the importance of the residency in the institution for the future life of these young people and the fact that they considered their professional guardians an important figure and reference throughout the whole process. There is distinct representations concerning the normative system of the institution, the Education and Guardianship Law and the expectations regarding the future of these young people.

Keywords: Juvenile delinquency, Education Center, Representation

ÍNDICE GERAL

Introdução	1
Enquadramento Teórico	4
1. O Fenómeno da Delinquência Juvenil.....	4
1.1. Teorias explicativas da Delinquência Juvenil	4
1.2. Fatores de Risco e de Proteção da Delinquência juvenil	11
1.2.1. Fatores de Risco	11
1.2.2. Fatores de proteção	14
1.3. A delinquência juvenil em Portugal.....	15
2. Contextualização da intervenção judicial junto de crianças e jovens em Portugal	19
2.1. Modelos de intervenção	19
2.1.1. Evolução do Modelo de Proteção.....	19
2.2. Lei de proteção de crianças e jovens em perigo	23
2.3. Lei Tutelar Educativa	24
2.4. Os Centros Educativos.....	31
2.4.1. Centros Educativos: Instituições Totais	33
3. As representações individuais, sociais e profissionais do individuo	36
3.1. As Representações do individuo face ao mundo: Conhecimento social	36
3.2. Representações individuais: teoria interacionista goffmaniana	37
3.3. Representações sociais	38
3.4. Representações Profissionais.....	41
3.3. As representações em contexto de Centro Educativo	42
4. Metodologia da Investigação.....	45
4.1. Problemática da Investigação.....	45
4.2. Objetivos	46
4.3. Justificação das opções metodológicas	46
4.4. Método de Estudo de Caso	48
4.5. Apresentação da Amostra	49
4.5.1. Caracterização da Amostra	49

4.6. Instrumentos de recolha de materiais empíricos.....	52
4.6.1. Entrevista semi-estruturada.....	52
4.6.2. Pesquisa documental.....	53
4.7. Métodos de análise de dados.....	54
4.7.1. Análise de conteúdo.....	55
4.7.2. Análise documental.....	56
4.7.3. Validade, fidelidade da investigação.....	56
4.7.4. Considerações éticas.....	57
5. Descrição e interpretação dos resultados	59
Conclusão	82
Referências bibliográficas.....	86
Anexos	90

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Indicadores presentes no comportamento dos jovens antes da entrada em Centro Educativo.....	65
Gráfico 2 - Tipos de ilícitos que determinaram a medida de internamento em Centro Educativo.....	66
Gráfico 3 - Aspetos que os jovens identificam como os mais importantes na intervenção do Centro Educativo.....	77

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Medidas Tutelares Educativas.....	30
Quadro 2 - Caracterização dos profissionais e elemento da direção participantes na amostra.....	50
Quadro 3 - Caracterização dos jovens participantes na amostra.....	51
Quadro 4 – Categorias de análise.....	56

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Sistema de Proteção e Educação das Crianças e Jovens.....	22
--	----

Introdução

A investigação apresentada surge como prova final do mestrado em Estudos da Criança, área de especialização em Intervenção Psicossocial com Crianças, Jovens e Famílias da Universidade do Minho e incide no campo da delinquência juvenil, com especial ênfase nas representações de jovens, profissionais e direção de um Centro Educativo no norte de Portugal.

Existem diversos estudos relevantes, nomeadamente de autores como Carvalho (2004a) e (2004b), Pral (2007), Le Blanc (2008), entre outros, que nos dão conta das variadas dimensões que o fenómeno da delinquência juvenil contempla, designadamente dimensões familiares, escolares e sociais, nas quais salientam os fatores de risco e os de proteção. Outros estudos, igualmente pertinentes, foram realizados sobre o internamento de jovens em Centro Educativo, como o de Manso (2006) e de Neves (2008), sobretudo por nos cederem a oportunidade de conhecermos as dinâmicas institucionais e as representações de alguns dos sujeitos que nele se encontram. Tais referências teóricas mostram-se extremamente relevantes, principalmente quando se pretende estudar temáticas relacionadas com jovens a cumprir medidas de internamento em Centro Educativo, porém assiste-se a uma lacuna bibliográfica no que se refere a representações específicas e comuns de jovens institucionalizados em Centro Educativo, de profissionais que intervêm nesse espaço institucional e da direção que o coordena. Por outras palavras, não se conhecem estudos que envolvam os principais atores no processo de internamento de jovens que cometeram atos qualificados na lei como crime, relacionando as representações de cada um dos grupos. Desta feita, entendemos que se trata de uma investigação pertinente na medida em que apresenta as representações de jovens, profissionais e direção de um Centro Educativo relativamente à trajetória dos jovens antes, durante e depois do internamento, ao próprio Centro e à sua intervenção, à aplicação da medida e à Lei Tutelar Educativa (Lei n.º 166/99, de 14 de Setembro), que fundamenta e explicita as orientações educativas, de reeducação e reinserção social dos jovens perversores da lei. Sob o ponto de vista social e científico, pensamos estar a contribuir para o aumento do conhecimento na área da intervenção profissional dos Centros Educativos, bem como das representações que os principais intervenientes na instituição possuem face às temáticas identificadas anteriormente. Para além destas questões, pensamos ser uma investigação potenciadora de reflexão quer do universo académico e teórico, quer do universo profissional, sobretudo daqueles que na prática

desenvolvem as suas ações neste contexto. Em última instância, esta investigação permite-nos perceber se o mundo dos educandos e o mundo dos educadores são realmente distintos, cujos elementos tomam posições contrárias, tal como nos indicam Goffman (1961), Garcia (2002) e Neves (2007).

Considerando as particularidades deste estudo, afigurou-se imperativo construir um enquadramento teórico abrangente e sustentável, havendo a necessidade de realizar uma revisão bibliográfica com base em três temas fundamentais: o fenómeno da delinquência juvenil; a intervenção judicial junto de crianças e jovens em Portugal e as representações individuais, sociais e profissionais dos sujeitos. No âmbito do estudo da delinquência juvenil, reunimos diversas perspetivas importantes que indicam, entre muitos outros aspetos, que a delinquência juvenil se encontra associada a diversos fatores de risco familiares, nomeadamente práticas educativas permissivas e pouco consistentes, ausência de supervisão parental e fracas relações afetivas (Carvalho, 2004a e 2004b; Pral 2007; Zappe & Dias, 2010; Fernandes, 2010); pessoais, por se tratarem de jovens com baixa resistência à frustração, com baixa auto-estima, com agressividade, impulsividade, reduzida capacidade empática, entre outros (Pral, 2007); escolares, uma vez que a maioria dos jovens com comportamentos desviantes apresentam baixos níveis de escolaridade e altos índices de insucesso, absentismo e abandono escolar (Carvalho, 2004b) e comunitários, por se registar a existência de graves problemas sociais, como a pobreza e a exclusão social nos contextos sociais dos quais provêm (Carvalho, 2004b).

Para além disso, foi necessário perceber em que moldes o Estado Português intervém judicialmente com crianças e jovens, principalmente com aqueles que cometeram atos qualificados pela lei penal como crime. A Lei Tutelar Educativa (Lei nº 166/99, de 14 de Setembro) legitima esta intervenção e enquadra-a legalmente, sendo que apenas abrange crianças e jovens com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos prevaricadores da lei. Deste modo, a sua análise permite-nos compreender, entre outras questões, em que consiste o internamento destes jovens em Centro Educativo, assim como os seus pressupostos.

O estudo das representações individuais, sociais e profissionais é inevitável, visto que estas constituem o cerne da investigação. O processo através do qual os indivíduos formam as suas representações é extremamente complexo, estando em grande medida relacionado com a forma como os sujeitos interpretam e percecionam a realidade (Jodelet, 1988; Delval, 1989; Vala, 2004; Silva, 2003 e Moscovici, 1981 citado em Vala, 2013).

Com esta investigação pretendemos conhecer as representações dos jovens, dos profissionais e da direção de um Centro Educativo relativamente a: i) trajetórias dos jovens a cumprir medida de internamento; ii) intervenção levada a cabo por instituições desta natureza; iii) e Lei Tutelar Educativa. O estudo de caso é o método de investigação adotado, por se tratar de um estudo particular, num determinado contexto e com determinados indivíduos (Bogdan e Bilken, 2010), a partir do qual não tencionamos fazer generalizações (Stake, 2009). Quanto aos instrumentos utilizados, optamos pela utilização da entrevista semi-estruturada, aplicada a todos os participantes, com o intuito de captar a forma como constroem o pensamento (Aires, 2011) e a pesquisa documental que se traduziu na consulta e análise dos processos individuais dos jovens e do projeto educativo do Centro.

A dissertação segue a estrutura acima descrita de modo implícito, significa que a enquadraremos teoricamente com base em perspetivas que fundamentam a problemática da delinquência juvenil, a intervenção judicial do Estado Português levada a cabo com crianças e jovens e a conceção das representações individuais, sociais e profissionais dos sujeitos. De seguida, contextualizaremos o processo metodológico que sustenta esta investigação, exposição esta que compreende as opções metodológicas, assim como as respetivas justificações. Finalmente descreveremos e interpretaremos os resultados obtidos, seguido da conclusão final da dissertação, na qual apresentaremos uma reflexão global, tendo em conta os resultados e a teoria existente, indicaremos as respostas para as questões explícitas nos objetivos delineados, enunciaremos as limitações e condicionamentos e projetaremos investigações futuras.

Enquadramento Teórico

O enquadramento teórico incide na abordagem a três temas principais, necessários para compreensão da problemática em estudo. Apresentaremos o fenómeno da delinquência juvenil, no âmbito do qual se destacam as perspetivas teóricas respetivas ao tema, designadamente a identificação das causas do fenómeno, os fatores de risco e de proteção que este abrange e a análise da realidade portuguesa no que se refere a este problema. Contextualizaremos a intervenção jurídica com crianças e jovens em Portugal, de forma a que se perceba em que moldes o Estado intervém tendo em consideração as particularidades da população estudada – jovens com comportamentos ilícitos. Apesar de tudo, esta análise exige uma fundamentação prévia da evolução do modelo de proteção em Portugal, que nos permite compreender as especificidades de tal intervenção. Por último, trataremos das representações individuais, sociais e profissionais dos sujeitos, sendo que a partir deste ponto se tenciona entender de que modo o individuo constrói o seu pensamento, como interpreta a realidade e em que medida estas influenciam a sua prática social e profissional.

1. O Fenómeno da Delinquência Juvenil

1.1. Teorias explicativas da Delinquência Juvenil

Segundo Carvalho (2004a), caracterizar a adolescência é uma tarefa extremamente complexa, não apenas pela instabilidade dos comportamentos, como também pela variedade patenteada na sua conceptualização. Acompanhando alguns autores que se debruçam sobre o tema da adolescência e que têm vindo a refletir e a dissertar sobre o mesmo, Carvalho (Idem) sublinha que o jovem neste período passa por uma série de transformações, sobre as quais têm influência fatores externos e internos, que o ajudarão a alcançar uma autonomia e uma identidade sólidas. Para a autora (Idem), o ser adolescente traduz-se na chegada, cada vez mais próxima, à definição de si próprio, na qual tem a oportunidade de idealizar as suas vontades e objetivos, que se vão consolidando à medida que vai evoluindo no processo de construção da sua identidade e autonomia.

O distanciamento dos pais é, para Carvalho (Idem), um facto incontestável deste período, uma vez que o jovem apresenta a necessidade de abrir o leque de relações, incluindo

neste – e atribuindo-lhe maior importância - o grupo de pares e, eventualmente, outros adultos, como também é defendido por Ferreira (1997). Todavia, Ferreira (Idem) questiona a consequência deste processo no comportamento do jovem e de que modo a influência da família se verifica apesar da diminuição natural da sua presença na vida dele.

Ao longo desta etapa, os filhos iniciam a elaboração dos seus projetos pessoais que, à partida, se distinguem dos da infância, bem como daqueles traçados pelos pais (pelo menos em parte). O jovem vai construindo as suas expectativas e adquirindo variadas competências pessoais, sociais, entre outras, que, juntamente com as oportunidades oferecidas pela sociedade em que está inserido, passam pelo desafio de fazer escolhas no que se refere ao nível escolar, profissional e afetivo. Embora as opções tomadas pelo jovem sejam da sua responsabilidade, porém, não se pode camuflar a importância dos fatores económicos e sociais que limitam ou aumentam as oportunidades de escolha para cada adolescente (Carvalho, 2004a). A autora (Idem) recorre à perspetiva freudiana e afirma que essa separação dos pais, levada a cabo através de um repúdio inconsciente, poderá trazer um certo nível de conflitualidade acentuada pelo exercício da autoridade adulta. Neste processo de construção da identidade, a revolta contra os pais é o meio de o jovem romper com as identificações infantis, com o controlo e autoridade parentais, processo no qual o grupo de pares, a escola e o meio psicossocial envolvente assumem um papel de extrema relevância. O comportamento do adolescente é marcado pelo poder que sente em experimentar vários papéis, em usar a provocação e o risco, em demonstrar as suas competências comportamentais, cognitivas e relacionais e em posicionar-se de uma forma negocial face aos outros.

Lisboa (2008) declara que a crença de que a delinquência juvenil está relacionada com os fatores ambientais é já antiga, visto que os estudos urbanos na Europa do século XIX vêm comprovar que existe relação entre este fenómeno e a densidade populacional, idade, género, pobreza e educação. Neste sentido, afigura-se importante citar a Escola de Chicago, evocada por Lisboa (Idem), pelo facto de grande parte dos seus teóricos, por exemplo Robert Ezra Park, Ernest Watson Burgess, William Thomas, Louis Wirth, Znaniecki, conforme Coulon (1995), se terem dedicado ao estudo da problemática da delinquência juvenil. O crescimento urbano e industrial verificado nos Estados Unidos da América nos anos '30 incentivou estes teóricos a analisarem os seus impactos sociais. Tais investigadores concluíram que este crescimento populacional, traduzido no aumento exponencial da imigração, originou um conjunto de

fenómenos que os estudiosos destas áreas - como Becker na década de '60 - apelidaram de manifestações de patologia social que abrangiam a sub-habitação, a delinquência, o conflito de culturas e os problemas de planeamento urbano. Estavam criadas condições para se instalar a desorganização social que acabou por desencadear a organização de gang's constituídos por jovens em situação de pobreza, marginalização e de desfavorecimento. Assim sendo, as conclusões destes estudos são claras ao evidenciarem uma forte correlação entre o fenómeno da delinquência juvenil, o território onde residem, a comunidade e a unidade residencial. Importa ainda referir que a Escola de Chicago vai mais longe nas suas conclusões e sustenta que a delinquência pode ser explicada através da discordância entre a cultura dominante que defende a igualdade e a estrutura sócio-económica de classes que divide de um modo pouco ou nada equitativo as oportunidades de acesso.

Ferreira (1997) salienta que a delinquência juvenil é uma construção social e institucional, marcada pelas configurações e ideias acerca do comportamento que se opõe aquele que a sociedade identifica como o ideal no período da infância e adolescência. É possível definir este conceito a partir de dois níveis: a partir das leis e daquilo que idealmente se espera de uma criança ou jovem; e com base no comportamento adotado pelos jovens nos espaços de socialização com a família, amigos e outros adultos. Segundo o autor, este fenómeno caracteriza-se, de uma forma abrangente, pela prática de qualquer tipo de ato ilícito que ocorre durante a infância e a adolescência. No entanto, devem ser tidas em consideração as respostas e intervenções levadas a cabo por diversas instituições não apenas com os jovens que cometem os atos qualificados na lei como crime, como também com aqueles que apresentam um comportamento identificado como delinquente. Le Blanc (2008) declara que os especialistas confirmam a elasticidade da noção de delinquência, por incluir uma multiplicidade de comportamentos julgados pelos adultos como inadequados para um menor.

Fernandes (2010), alega que o ato ilícito é o resultado de anos de socialização inadequada, cujas raízes se podem encontrar na infância. A partir de uma revisão bibliográfica realizada por Snyder e Patterson (1987), Fernandes (Idem) refere que os dados apresentam uma forte relação entre as práticas parentais e interação familiar e os comportamentos desviantes dos jovens, tal como também refere Carvalho (2004a). Neste âmbito, Pral (2007) afirma que ao longo do seu trabalho junto de jovens delinquentes, deparou-se com lacunas e falhas assoladoras do seu desenvolvimento, tais como perdas e separações precoces das figuras

parentais, violência familiar, pobreza nas relações afetivas e quadros educacionais inconscientes. A autora complementa esta ideia, defendendo que as práticas parentais inadequadas constituem um fator relevante no desenvolvimento de comportamentos anti-sociais precoces, evidenciando-se a conflitualidade entre pais e filhos, a fraca monitorização e o baixo nível de envolvimento positivo. Nos estudos realizados por Feijó e Assis (2004), nos quais Zappe & Dias (2010) se apoiaram, foi possível apurar que a maioria das famílias dos jovens que cometeram atos qualificados pela lei penal como crime, caracterizam-se pela violência física e psicológica, por problemas nas relações interpessoais, encontram-se em situação de pobreza e exclusão social, desamparadas socialmente e com baixo nível de escolarização e qualificação para o trabalho. Neste sentido, os autores frisam que estes jovens são considerados, não apenas como autores de violência, como também vítimas dela.

O estatuto socioeconómico da família é outro fator influente, na medida em que pode ser preponderante nas práticas educacionais familiares (Ferreira, 1997). Com base em diversos estudos, Ferreira (Idem) refere que as pessoas que desempenham funções em cargos de baixo estatuto económico valorizam, de uma forma geral, a obediência em relação à autoridade, repercutindo os valores enaltecidos em situações laborais. Assim sendo, estes pais tendem a optar por estratégias disciplinares coercivas, recorrendo sobretudo às ameaças, à repreensão e aos castigos físicos. Este tipo de relação entre pais e filhos aumenta a probabilidade das crianças se tornarem violentas e agressivas. Com frequência, o acompanhamento e supervisão dos adolescentes é menor nas famílias de estatuto socioeconómico inferior e quando isso acontece e se encontra associado ao que foi referido poderão emergir condições favoráveis à delinquência.

Ferreira (2000) apresenta na sua abordagem dois modelos que contribuem para a análise sociológica do desvio juvenil: o modelo do “controlo” e o da “subcultura”. Segundo o autor (Idem), o modelo de controlo social supõe que a conformidade resulta dos laços que o indivíduo tem com os outros, designadamente, com as instituições sociais, da ligação com as orientações lícitas e da solidez das crenças relativamente à ordem social. As instituições como a família e a escola têm um papel predominante na vida dos jovens no período da adolescência, cabendo-lhes a responsabilidade de assegurar a sua conformidade. Assim sendo, o modelo do “controlo” sugere que o desvio atesta o fracasso da intervenção destas duas instituições. Esta teoria defende que a existência de laços sociais estreitos e firmes pode apresentar-se como um

fator extremamente útil no processo do controlo social que, consequentemente, previne o comportamento desviante. Deste modo, existe uma relação entre o nível de vinculação e a adesão dos jovens à conformidade, ou seja, este modelo admite que se os vínculos sociais forem intensos o jovem pondera as suas atitudes para que estas não suscitem qualquer tipo de reprovação por parte dos outros. Se o jovem possuir esses vínculos, sente-se realizado e aprovado pelos outros quando adota um comportamento normativo e, por outro lado, sente-se culpado quando age no sentido oposto. Ferreira (2000) resume este ponto afirmando que, se existirem relações estreitas e afetuosas com os outros, bem como envolvimento nas atividades e ligações sólidas com as instituições sociais, não é possível haver desvio. Neste seguimento, Ferreira (Idem), enaltece as três dimensões mais importantes na influência da família no comportamento delinquente dos filhos: *“a supervisão familiar, a identificação com os pais e a comunicação íntima”* (Ferreira, 1997, p. 920). Por sua vez, Zappe & Dias (2010), expõem o mesmo ponto de vista e, com base nos trabalhos científicos realizados, defendem que a delinquência encontra-se inteiramente associada a problemas de vinculação entre os jovens e as instituições representantes das normas sociais, sendo crucial o controle que estas instituições exercem sobre esta população.

No que respeita ao modelo da subcultura, este sustenta que o desvio emerge do processo de aprendizagem ocorrido na relação com os outros, preferencialmente com aqueles que se apresentam mais significativos, como os pais, amigos e grupos de referência. Este modelo subentende que as manifestações desviantes dos jovens traduzem-se nos comportamentos de oposição à autoridade e são levadas a cabo no circuito do grupo (Ferreira, 2000). Nesta questão, a escola continua a desempenhar uma função de extrema relevância, no sentido em que se afigura um espaço institucional orientado por regras que necessitam de ser cumpridas, com o que o jovem é confrontado. A resposta positiva às exigências disciplinares, assinalada pela obediência e aceitação das mesmas caracterizam a atitude conformista; por seu turno, é possível observar uma atitude de oposição, de indiferença e de resistência às normas vigentes por parte de alguns jovens. Ferreira (Idem, p. 60), sustentado neste modelo, defende que o desvio surge como o efeito *“das experiências dos jovens, das rupturas e dos fracassos que experimentam, ou das influências que derivam dos processos comunicacionais e culturais que afectam a vida quotidiana juvenil”*. Tendo em consideração a análise “classista” deste modelo (Ferreira, Idem), a delinquência é tida como expressão quase normal das práticas dos jovens pertencentes a certos grupos sociais, sendo que os comportamentos transgressivos são

associados aos momentos de lazer, através dos quais têm a oportunidade de experienciar a excitação.

No que concerne aos grupos, o modelo da subcultura entende que são formados tendo por base as atitudes não conformistas dos seus elementos e que se vão fortalecendo à medida que adotam determinados comportamentos de oposição e desafio à autoridade, provocando a reação dos restantes participantes. As reprovações dos outros face aos seus comportamentos, designadamente, as daqueles que fazem parte das instituições de controlo social, podem contribuir para o comedimento das atividades, porém, também podem reforçar a coesão do grupo, uma vez que aumentam a consciência da diferença relativamente ao meio e aos outros.

Baseados em estudos sociológicos realizados sobre o desvio, Manso e Fernandes (s/d) referem que a delinquência juvenil surge associada à estrutura socioeconómica e ao processo de industrialização das cidades ocidentais no século XIX. À medida que os anos avançam, as transformações na sociedade e consequentemente as repercussões no estatuto social dos jovens são evidentes. Ao longo do século XX acentuam-se as ideologias capitalistas, das quais resulta um centralismo excessivo na ciência, no progresso, no investimento e na capacidade de produção das sociedades, valorizando as necessidades do consumidor. Esta conjuntura social e económica contribuiu para que o mercado de trabalho se tornasse mais competitivo, aumentando a fragilidade dos jovens que lutam por um lugar na sociedade na qual se encontram inseridos, principalmente daqueles que possuem menos habilitações literárias e se encontram em condições de exclusão social. Os inícios do século XXI não foram mais animadores no que respeita a estas questões, visto que os atos desviantes cometidos por jovens ganharam elevada expressão nos media e nos discursos políticos, influenciando dessa forma as intervenções de proteção destes jovens, defendendo o seu carácter punitivo. É neste contexto que o modelo *welfare* é posto em causa, emergindo outros modelos de acordo com as mudanças sociais, económicas e políticas (Manso e Fernandes, s/d). De ressaltar ainda que, segundo os autores (Idem) estas transformações repercutiram-se na forma como se interpreta a responsabilidade dos jovens pelos seus atos, individualizando cada vez mais essa responsabilidade e fazendo com que as intervenções fossem menos educativas e mais punitivas. Tal como nos apresentam os autores supra referidos, as pesquisas realizadas indicam que existe uma forte relação entre a precariedade social e económica destes jovens e o meio socioeconómico do qual provêm, uma vez que o abandono escolar precoce os obriga à entrada

prematura no mercado de trabalho sem as qualificações necessárias, condição que põe em causa a estabilidade do percurso laboral e, naturalmente, a inserção social das camadas mais jovens. Deste modo, é possível verificar-se, consoante a perspetiva dos autores, que o desvio juvenil caracteriza-se pelo percurso individual discordante com a ordem social, situação que contribui para *“a construção de uma narrativa que aponta para a naturalização da incompetência juvenil e do carácter problemático da juventude em virtude da ausência de competências para lidar com fatores de risco”* (Manso & Fernandes s/d, p.9). A desresponsabilização do Estado aparece assim associada a esta imagem e é caracterizada pelas políticas para a juventude assentes no modelo neo-liberal, responsabilizando os jovens pelos atos, criando medidas de intervenção cada vez mais de carácter punitivo e controlador e o recurso à institucionalização e aos regimes fechados de internamento é preferencial.

Lisboa (2008) refere-se ao século XIX como o século das grandes transformações económicas e sociais que tiveram impacto na forma como a juventude passou a ser encarada, tendo aqui a oportunidade, através dos mecanismos criados pelas sociedades, de ser enquadrada sob um ponto de vista moral e institucional. No século XX, a 2ª Guerra Mundial foi um marco importante, cujo desenvolvimento urbano-industrial forneceu condições para se diluírem os laços tradicionais e aumentar a inadaptação social que levaram a fenómenos como a delinquência juvenil.

As entidades governamentais reuniram esforços no sentido de diminuir estes impactos nas camadas mais jovens, nomeadamente, naqueles mais desfavorecidos. Contudo, esta intervenção por parte do Estado começou a apresentar algumas fragilidades com o aumento do desemprego e, invariavelmente, da pobreza, o que colocou os jovens numa posição de desvantagem. Foram estes os jovens que ao longo dos anos demonstraram a sua elevada capacidade de aquisição, independentemente da classe social a que pertenciam, mostravam-se grandes consumidores de artigos como roupa, acessórios, produtos de beleza, música, entre outros. Verificando-se o interesse do capitalismo na indústria para jovens, que não produzia para satisfazer as suas necessidades, mas para aumentar o seu interesse e por sua vez a procura. A situação foi-se apresentando cada vez mais problemática com a crise económica dos anos '70 a ser a grande protagonista e estimuladora das desigualdades. Reside aqui um dos problemas centrais quando nos debruçamos sobre as condições sociais e económicas e a delinquência juvenil, pois a oferta dos artigos supracitados por parte dos mercados continuava agressiva e se,

por um lado, os jovens das classes mais favorecidas conseguiam adquiri-los sem dificuldade, por outro, os jovens das classes populares recorriam a estratégias menos lícitas para o conseguir. Esta dificuldade dos jovens em manterem-se inseridos na sociedade e não se encontrarem em situação de desvantagem relativamente aos outros, pode advir de fatores como: fracas condições económicas da família; divórcio dos pais; reduzida preparação académica; ausência de uma figura securizante representativa; consumo de álcool ou drogas; gravidez na adolescência; e prática de atos ilícitos. Lisboa (Idem), ao abordar o tema da crise económica e social, traduzida pela pobreza e exclusão social, sustenta a teoria de que os jovens quando não têm um suporte familiar que os ajude a comportar as dificuldades vivenciadas, têm de ser eles próprios a criar mecanismos de defesa e de sobrevivência, que muitas vezes passam pela prática de atos delinquentes. O tráfico de droga pode ser visto como a possível alternativa para conseguir o poder económico que ambicionam alcançar e, simultaneamente, a integração social, mesmo que seja através de meios ilegais. Este é encarado como um mecanismo rentável, que lhes possibilita a ascensão na hierarquia social, que lhes permite serem respeitados e viverem confortavelmente.

Na visão de Le Blanc (2008), os jovens que praticam algum tipo de delito, especificando aqueles que o fazem em grupo, são incentivados por um misto de utilitarismo e de hedonismo. Quando executam uma atividade transgressiva, estes jovens ambicionam, por um lado, obter algo lucrativo ou atenuar as tensões e, por outro lado, alcançar prazer, excitação ou orgulho.

1.2. Fatores de Risco e de Proteção da Delinquência juvenil

1.2.1. Fatores de Risco

Carvalho (2004a) salienta que o comportamento humano é tão complexo como multifatorial o que impede a realização de analogias deterministas, sendo apenas exequível a identificação e reflexão de alguns fatores que possam condiciona-lo. Neste seguimento, a autora fez esse trabalho no âmbito da delinquência juvenil, expondo algumas variáveis que podem estar na origem do comportamento desviante de crianças e jovens.

No que concerne aos fatores de risco subjacentes à delinquência juvenil, a autora (Idem) afirma que se trata essencialmente de agentes como o abandono, o maltrato, a ausência de supervisão e acompanhamento parental, as relações conflituosas e o comportamento ilícito dos pais. Com base na perspectiva de vários teóricos, Carvalho (Idem), enaltece a importância das

figuras parentais no processo de desenvolvimento da criança, atribuindo-lhes a responsabilidade pelo comportamento delinquente dos filhos, frisando também a relevância do meio, pressupondo que a evolução da conduta desviante da criança ou jovem deve-se a uma falha ambiental. Os fatores de risco e de proteção são elementos que estão inteiramente relacionados com as características individuais do sujeito, assim como com a estrutura e funcionamento dos sub-sistemas nos quais ele se encontra inserido (Pral, 2007). Apoiada nos estudos de Loeber e Farrington (2001), Pral (Idem) enuncia quatro categorias no que diz respeito aos fatores de risco, sendo elas: individuais, familiares, relativos aos pares e escolares e comunitários.

Quanto aos fatores individuais, compreendem características genéticas, cognitivas, emocionais e sociais, os défices comportamentais precoces, traduzidos pela constante oposição às regras vigentes, como por exemplo, furtos, agressões, vandalismo, entre outros. A auto-estima é também referida pela autora como tendo um papel predominante no desenvolvimento de comportamentos delinquentes que, com base nos estudos de Edwards (1992), afirma existir uma conexão entre a prática de delitos e uma baixa auto-estima, verificando-se que quanto mais negativa for a imagem que o jovem tem de si próprio, maior é a sua envolvimento em atividades delinquentes. Na sequência desta análise, Pral (2007) apresenta-nos um conjunto de fatores individuais que podem contribuir para o desenvolvimento da problemática da delinquência juvenil, são eles: problemas comportamentais precoces; agressividade; impulsividade; egocentrismo; elevada ativação comportamental; desenvolvimento cognitivo; baixa auto-estima; baixo nível de desenvolvimento moral; competências pessoais e sociais deficitárias; problemas relacionais e de vinculação; baixa empatia; resistência à mudança; rotinas desestruturadas; psicopatologia e desequilíbrios fisiológicos.

No que pertence aos fatores familiares, destacam-se: a estrutura, dimensão e dinâmicas familiares; as práticas parentais; a vinculação e o nível de envolvimento; a violência familiar; os comportamentos anti-sociais familiares; a supervisão deficiente; e, a rutura familiar (Idem). Com base em Hirschi (1969), Pral (Idem) revela ainda que fatores como comunicação e empatia deficitária, fraca supervisão parental e inexistência de modelos adultos fornecem condições para o desenvolvimento da conduta infratora dos filhos.

Pral (Idem) relaciona três elementos quando aborda a influência dos pares na adoção de comportamentos desviantes dos jovens: as predisposições anti-sociais apresentadas pelos menores; as consequências que surgem da rejeição dos pares ao longo do seu percurso; e, a

integração em grupos ou sub-culturas marginais. Relativamente a este último, a autora diz-nos que pode influenciar os jovens que iniciaram a sua atividade delinquente numa fase tardia ou os que já possuem um historial ligado à delinquência, havendo uma tendência em agravar a sua frequência.

Os fatores escolares traduzem-se em dificuldades de adaptação ao meio escolar; dificuldades de aprendizagem; e, insucesso escolar e absentismo e os fatores comunitários envolvem características socioculturais motivadoras da marginalidade e exclusão social, como a precariedade, a desordem sócio-comunitária e o contacto com exemplos de identidade social desajustados.

Esta abordagem de Pral (Idem) é inteiramente consolidada por Le Blanc (2008), que evidencia os fatores familiares, escolares e características psicológicas como os principais explicativos do comportamento desviante dos jovens, cedendo opiniões na mesma linha de pensamento de Pral (2007).

No que respeita aos pais destes jovens, Carvalho (2004a) refere que estes são ausentes a todos os níveis, principalmente a figura paterna, o que impossibilita o acesso do jovem a um modelo de autoridade, bem como a regras e limites. Deste modo, as mães assumem aqui um papel importante, fazendo com que os seus filhos dependam delas emocionalmente e que tenham dificuldades em manter o equilíbrio a esse nível. Esta conjuntura familiar, marcada por relações instáveis e disfuncionais contribui para que a criança cresça com padrões relacionais totalmente antagónicos. Com base nesta realidade, o jovem recorda a violência ou outro tipo de maltrato vivido na infância de uma forma dolorosa, o que o torna menos resistente à frustração. O ato transgressivo aparece como um escape, através do qual o jovem consegue exteriorizar os seus sentimentos, e como um meio de se desligar de si próprio. Para reforçar estas conceções evocamos os contributos de Muchielli (1979, p. 142) que caracteriza o verdadeiro delinquente como *“normal do ponto de vista fisiológico e psicológico. É anormal do ponto de vista psicossocial, e isso, não em relação às leis da sua época (...) mas sim em relação à sociedade como tal e à dimensão social essencial do ser humano”*. Segundo este pensamento, o desenvolvimento da criança, desde os primeiros anos de vida, é marcado por alguns indicadores que podem ser entendidos como fatores de risco. Inicialmente, se não existir aprovação afetiva por parte da mãe, a criança logo em idade muito tenra irá sentir uma frustração gratuita e os seus sentimentos de insatisfação tornam-se frequentes e a frustração é cada vez mais intolerável

e entendida como injusta. Relativamente aos estilos parentais e meio envolvente demasiado permissivos, fazem com que as crianças tenham tudo de uma forma muito fácil, contribuindo para o seu egocentrismo. Outro fator de risco identificado por Carvalho (2004a), respeita à criança experienciar momentos de sobrevivência na rua numa fase ainda precoce (desde os 6 anos) desenvolvendo o sentimento de que está sozinha num mundo pernicioso.

Carvalho (Idem), apoiada nos estudos produzidos nos Estados Unidos da América, apresenta-nos algumas das suas conclusões relativamente aos fatores de risco na delinquência juvenil. Refere, então, que parece não existirem agentes biológicos e sociais que determinem por si só os comportamentos violentos das crianças e jovens, sendo necessário, porém, analisar a conexão entre as fragilidades internas e os fatores de risco inerentes ao meio. Assim sendo, os estudos revelam que as agressões ambientais em crianças em crescimento – mesmo nos seus primeiros anos de vida – têm consequências futuras ao nível dos seus comportamentos, tornando-as agressivas, uma vez que se trata de um período no qual desenvolvem as capacidades orgânicas para o controlo dos impulsos, bem como a base do seu pensamento e da empatia.

Fernandes (2010) complementa, apontando as práticas parentais deficientes, falta de supervisão, interações familiares coercivas, insucesso escolar, associação com pares desviantes, como os principais fatores de risco para a incidência do desvio juvenil.

1.2.2. Fatores de proteção

Denominam-se por fatores de proteção aqueles que atenuam os efeitos negativos dos fatores de risco, proporcionando ao indivíduo condições para que este adote comportamentos socialmente adaptados (Pral, 2007).

No que se refere aos fatores de proteção de crianças e jovens que se encontram em situação de maior vulnerabilidade ou de desfavorecimento em relação aos outros, Carvalho (2004a) baseada na teoria de Hill (2000), indica que na infância passa por se ser do sexo feminino; possuir laços afetivos e securizantes; ter uma atitude otimista na resolução de problemas; gozar de uma boa capacidade de comunicação, reflexão e planeamento; e ter sentido de humor. No campo da família, considera-se que a criança ao ter relações afetivas com os seus membros, supervisão, regras, limites e disciplina e ao não ser confrontada com a falta de concordância entre os pais, está mais resguardada do risco no âmbito da prática de atos

transgressores. Por fim, a comunidade assume, igualmente, um papel importante neste domínio, uma vez que a autora entende que se tratam de fatores de proteção, o usufruto de redes de suporte, condições habitacionais, escola dotada de ofertas de atividades diferenciadas e estratégias positivas no que toca ao comportamento e à postura.

Complementando a análise de Carvalho (Idem), também Manso (2006) evoca características individuais, familiares, do ambiente escolar e formativo e sociais como fatores de proteção. No primeiro ponto, a autora (Manso, Idem, p. 68) identifica capacidades cognitivas, de controlo interno, *“pessoais e sociais, resiliência, autonomia, auto-confiança e confiança nos outros...”* no segundo, enaltece os *“modelos parentais funcionais, participação activa no processo educativo do menor, vinculação afectiva, orientação da família para os valores sociais...”*, no terceiro, apresenta as *“oportunidades de aprendizagem, ocupação de tempos livres, respostas personalizantes...”*, e, por fim, fala-nos da *“exposição a modelos sociais positivos, redes de apoio social...”*. Pral (2007) realça a importância do suporte social e indicando-o como fator de proteção, imputando-lhe uma função relevante no que diz respeito ao fenómeno da delinquência juvenil.

1.3. A delinquência juvenil em Portugal

Nesta abordagem, recorro ao estudo realizado por Carvalho (2004b), autora que tem contribuído inequivocamente para a compreensão da delinquência juvenil em Portugal. Tal como nos apresenta esta autora, os comportamentos desviantes dos jovens nas sociedades modernas tornaram-se uma problemática atual, sendo que o aumento da sua visibilidade em Portugal nos finais da década de 1990 contribui ativamente para este fenómeno. Em traços gerais, a autora destaca três aspetos estruturais para a compreensão desta problemática: a homogeneidade no que diz respeito ao contexto do qual estes jovens emergem, visto que, na sua maioria, provêm de estratos sociais mais desfavorecidos marcados por situações de pobreza, de marginalização e de exclusão social; a interação predominantemente negativa nos seus espaços de socialização familiar, na qual se destacam relações conflituosas, privação afetiva e sucessivas ruturas nos laços familiares; e, por fim, as questões de género que diferenciam as práticas e trajetórias de rapazes e raparigas.

Na perspetiva de Carvalho (Idem), a delinquência, para além de se constituir como um problema de natureza jurídica, é, acima de tudo, um problema social que implica o envolvimento e a participação de toda a sociedade na busca de estratégias e alternativas que contribuam para

a sua prevenção e combate. Todavia, para se desenvolver uma ação apoiada em modelos e estratégias de intervenção, é primordial possuir conhecimento integral acerca deste tema que, embora se tenha evoluído nos estudos realizados, ainda se permanece na ignorância no que respeita aos seus reais contornos. Sendo certo que se verifica um aumento dos casos passíveis de serem avaliados sob a Lei Tutelar Educativa, é igualmente claro a escassez de dados que o confirmem, como de pesquisas que possibilitem um conhecimento do fenómeno e dos atores sociais que dele fazem parte, as crianças e os jovens.

Perante estes factos, a autora realizou uma investigação que pretende alargar e aprofundar o conhecimento no que concerne ao desvio e à delinquência juvenis em Portugal. Tal estudo incidiu sobre os jovens, com idades compreendidas entre os nove e dezoito anos que, através de uma decisão judicial, foram institucionalizados nos colégios do Instituto de Reinserção Social (IRS). A necessidade de se ter em consideração as circunstâncias e quadros de vida que contextualizam os percursos dos jovens em causa afigurou-se o princípio que surgiu como guia de toda a investigação.

Relativamente aos resultados, é pertinente verificar que estes assentam em três grandes pontos: a intervenção tutelar, o grupo doméstico e a origem e prática de ilícitos. Num primeiro momento, e atendendo aos dados quantitativos apresentados pela autora, constata-se que 58,3% das crianças/jovens foram alvo da primeira medida tutelar, enquanto que os restantes já tinham sido sujeitos a uma ou mais medidas. Na perspetiva de Carvalho (Idem), apesar de muitos destes casos terem sido sinalizados precocemente, a intervenção baseou-se, essencialmente, na institucionalização, demonstrando um profundo desinteresse pela necessidade de apoio psicossocial às famílias das quais estes jovens emergem e nas quais são identificados diversos fatores de risco que podem afetar o desenvolvimento integral dos seus membros.

Considerando as problemáticas que emergem no seio do grupo doméstico de origem, 73,5% dos grupos são referenciados por pobreza, 71,2% por alcoolismo e 52,8% por violência doméstica. Neste contexto, a autora sublinha que a interação social no seio familiar é marcadamente negativa, na qual dominam as relações conflituosas, caracterizadas pela privação afetiva, pela violência constante e por ruturas nos laços familiares. As teorias existentes acerca do tema, expressam que existe uma relação entre a probabilidade de desenvolvimento de comportamentos desviantes e delinquentes por parte das crianças/jovens e a ausência de

relações afetivas positivas com os pais, sendo compreensível, segundo a autora, que as trajetórias estudadas apresentem, na sua maioria, uma infância marcada por consecutivas rupturas familiares e sociais. Outro fator enaltecido por Carvalho (2004 b) é o peso do abandono (físico e/ou emocional), dos maus-tratos, da negligência, da solidão, que muitas vezes se transforma numa falsa autonomia, que contrasta com a carência de satisfação de necessidades psicossociais cruciais à sua evolução e à construção da sua identidade social. A complexidade desta questão e a gravidade com que se apresenta conduz para o quase inexistente grau de monitorização ou supervisão parental, fator que se destacou e que se manteve ao longo deste estudo.

Ainda que relevante a análise ao contexto familiar, é igualmente importante analisar o percurso escolar destes jovens, marcado, na maior parte das vezes, pelo absentismo, insucesso e abandono escolar, e vinculado ao início de práticas desviantes e delinquentes, realizadas no seio do grupo de pares. Nesta fase, é indiscutível a visibilidade e a importância significativa dada pelos jovens ao seu grupo de colegas e amigos, ainda com mais intensidade quando os laços familiares se encontram fragilizados.

Tal como Carvalho (2004 b) apresenta, a questão de género surge na investigação como um aspeto relevante, quer no que diz respeito à prática dos jovens, quer na relação que mantêm com o grupo familiar. Comprovou-se distintas formas de mobilização e atuação das famílias na tentativa de proteção em função do género, dado que esta é mais acentuada quando se trata de raparigas. Outras diferenças foram verificadas: as raparigas apresentam níveis de escolaridade superiores; a sua prática de ilícitos tende a ser contra pessoas, utilizando graus de violência superiores aos manifestados pelos rapazes; agem, na sua maioria, de modo individual, contudo, quando o fazem em grupo, este geralmente é misto, no qual existe a presença de adultos, especialmente homens. De um modo genérico, as raparigas evidenciam-se no consumo de drogas “duras”, nas práticas de mendicância e de prostituição. Relativamente aos rapazes, os ilícitos cometidos são em maior número contra o património e tráfico de droga. Ao contrário do que se observou nas raparigas, os rapazes atuam, na maior parte das vezes, em pequeno grupo, sendo o grupo de pares aquele com maior expressão.

Avaliando os casos sinalizados, foi possível concluir-se que as práticas ilícitas decorriam da elevada necessidade de consumo em todos os níveis, desde as mais básicas e elementares, suprimidas com furtos de bens alimentares, a outras consideradas menos essenciais, tais como

roupas de marca, artigos de desporto e telemóveis, cujos apelos são crescentes nestas faixas etárias.

Recentemente, Carvalho (2013) apresenta uma sinopse acerca da evolução do fenómeno da delinquência juvenil em Portugal, com base em dados oficiais das forças de segurança e do sistema de proteção e tutelar educativo. Segundo a autora, assistiu-se a um aumento das ocorrências nos fins da década de '90, registando-se no ano 2000 um pico de situações. No que diz respeito aos delitos praticados pelos jovens, são na sua maioria executados em meio urbano e suburbano, em contexto grupal, os rapazes são representativos e o interesse patrimonial lidera as razões pelas quais o fazem. Outros dados interessantes são indicados por Carvalho (Idem), até ao ano de 2010 os jovens sinalizados por motivos ligados à delinquência nas Comissões de Proteção de Crianças e Jovens pertenciam, na sua maioria, ao grupo etário dos 15 ou mais anos, no entanto, em 2011 evidenciou-se o grupo dos 11-14 anos, que representavam 54,7% dos casos identificados com esta problemática. Quanto às medidas tutelares educativas verifica-se um acréscimo da aplicação de medidas como realização de tarefas a favor da comunidade e de imposição de obrigações e, desde 2009, o acompanhamento educativo. Por sua vez, a aplicação da medida institucional (Internamento em Centro Educativo) não apresentou grandes transformações, o regime semiaberto continua a ser o mais atribuído, observando-se poucas alterações nos regimes aberto e fechado.

Em conformidade com a síntese de dados estatísticos relativos aos Centros Educativos, publicada pela Direção Geral de Reinserção e Serviços Prisionais (Agosto de 2013), encontram-se internados em Centro Educativo 250 jovens do sexo masculino (39 em regime aberto; 171 em regime semi-aberto e 40 em regime fechado) e 25 jovens do sexo feminino (8 em regime aberto; 15 em regime semi-aberto e 2 em regime fechado). No total, existem 275 jovens de ambos os sexos internados nos vários Centros Educativo do País, sendo que a lotação dos mesmos é de 265 vagas, assistindo-se a uma sobrelotação deste tipo de instituições.

2. Contextualização da intervenção judicial junto de crianças e jovens em Portugal

2.1. Modelos de intervenção

2.1.1. Evolução do Modelo de Proteção

Tendo em conta o contributo de Brígido (2001), a preocupação do Estado Português com as crianças, nomeadamente, com a proteção daquelas que se encontram em situação de risco e/ou perigo, traduziu-se na Lei da Infância e Juventude em 1911 e, posteriormente, na Organização Tutelar de Menores em 1962.

No que respeita à intervenção junto de menores, segundo Carvalho (2011), o Estado Português seguiu, ao longo de muitos anos, um modelo Protecionista, no qual sustentou a ideia de que era fundamental educar e tratar a criança por esta se encontrar numa situação desfavorecida. A autora desenvolve a ideia e acrescenta que este modelo de intervenção do Estado colocou em causa os direitos dos menores, uma vez que o direito à participação no seu processo de mudança não era de todo considerado. Por outras palavras, o assistencialismo e a falta de respostas diversificadas e proporcionais às diversas situações de risco, caracterizaram o início da Proteção de menores em Portugal. Pedroso (1998) reforça esta análise e explica que o objetivo último da intervenção era atingir o bem-estar das crianças e jovens que sofreram algum tipo de maltrato e educar ou corrigir aqueles que praticaram atos ilícitos ou que se encontram em risco iminente de o fazerem. Pedroso (Idem) avalia as consequências desta intervenção que não distingue as crianças e jovens vítimas de maltrato dos autores de atos delinquentes e relata que tal intercessão resulta na institucionalização de ambos os grupos com base nos mesmos modelos, não sendo capaz de evitar a reprodução da delinquência juvenil e de garantir a defesa dos menores ou de outros indivíduos implicados no processo.

Todavia, as críticas a este tipo de intervenção assistencialista do Estado Português, a qual não incluía os Direitos das crianças, como o Direito à participação, referido anteriormente, o Direito à audição e contraditório daqueles que cometiam atos delinquentes, por exemplo, começaram a surgir nos anos '80, a par da crise do Estado Providência, tal como Pedroso (Idem) enuncia. Na perspetiva deste autor (Idem) as debilidades da justiça de menores em Portugal sustentam a teoria daqueles que defendem a necessidade de reformar a intervenção relativamente às crianças e jovens em risco e/ou perigo. Encontramo-nos assim num momento

de viragem, *“Hellen Key havia declarado o século XX o século da criança. O investimento humanitário e científico em seu favor, desenhado ao longo do século XIX, traria então melhores frutos”* (Tomé, 2003).

Conforme Martins (2004), na segunda metade do século XX, mais concretamente na década de ‘80, assistiu-se a reformas estruturais no sistema jurídico Português, no que se refere ao Direito de Menores. Delgado (2006) analisa a evolução do papel da criança enquanto sujeito de direitos no seu próprio processo que, segundo ele, esta deixa de ser apenas um objeto de intervenção, para participar ativamente naquilo que lhe diz respeito. Porém, para Martins (2004), a questão de as crianças serem reconhecidas como sujeitos de direitos é ainda pouco clara, citando, nomeadamente, Alte Veiga (1987) que mostra ter uma apreciação contrária àquela apresentada por Delgado (2006). *“As crianças não são sujeitos actuais de direitos, antes se destinam a ter direitos próprios. Os direitos das crianças redundariam em deveres dos adultos, em razão da imaturidade, vulnerabilidade e incompetência daquelas”* (Martins, 2004, p. 73).

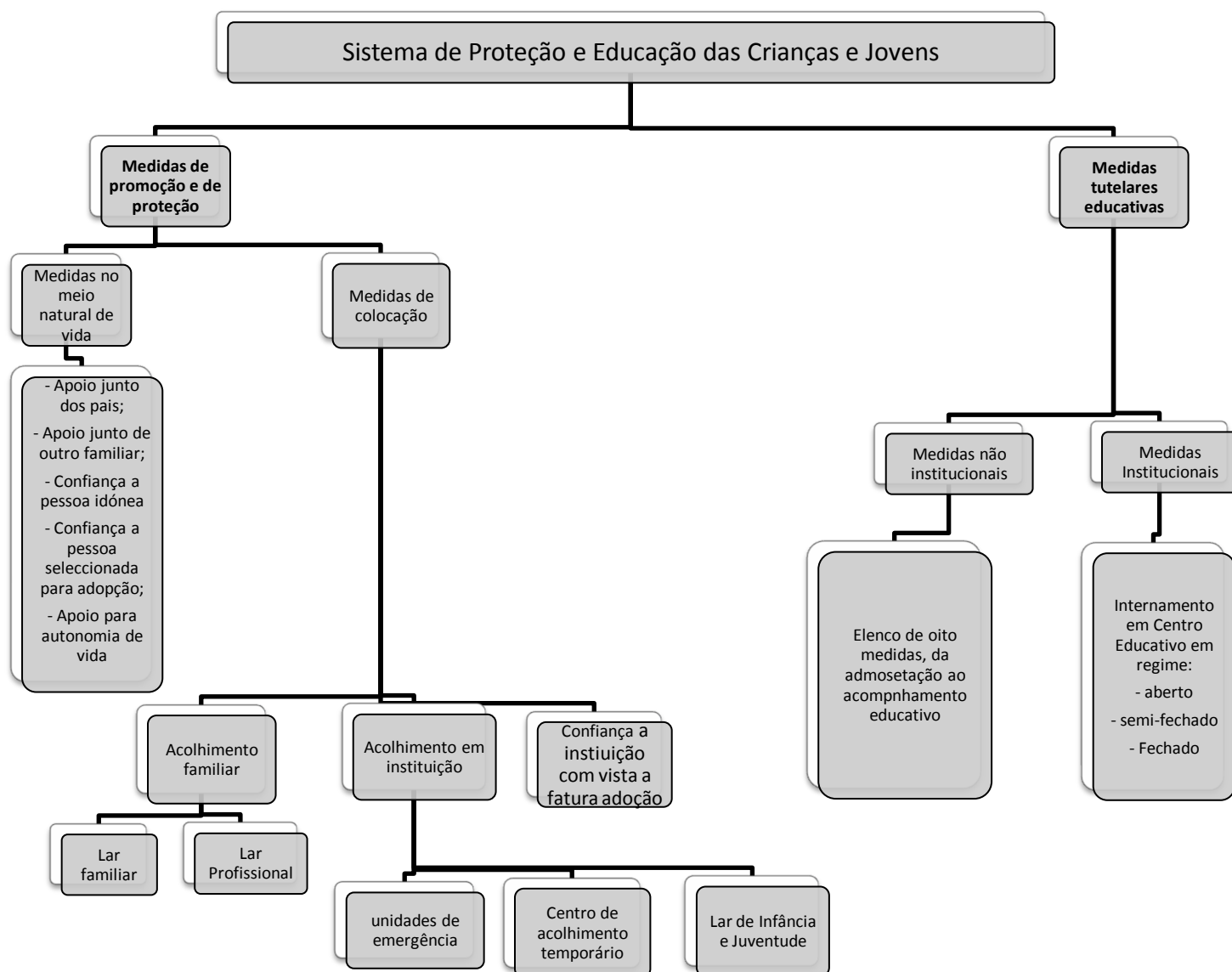
A *convenção sobre os Direitos da Criança* (CDC), adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas a 20 de Novembro de 1989 e ratificada por Portugal a 21 de Setembro de 1990, é um documento internacional *“marcador da evolução das sociedades e das representações sobre a infância, com repercussões na vida relacional de crianças e adultos”* (Idem, p.74). A partir deste momento, as crianças são entendidas como cidadãos capazes de serem titulares de direitos, de diversos tipos, designadamente direitos sociais, civis, económicos e culturais. Inicia-se um percurso no qual se desafia o equilíbrio entre o direito da criança e o dever do adulto (Idem). Segundo Martins (Idem) assiste-se, neste momento, ao debate entre o denominado modelo de “justiça” - que dá prioridade à defesa da sociedade, respeitando as liberdades, direitos, e garantias dos menores – e o modelo de “proteção” – que confere ao Estado a responsabilidade na defesa do interesse do menor, sem que lhe seja autenticado o direito ao contraditório.

Este contexto apresentou-se favorável às mudanças que se verificaram no final da década de ‘80 e no início da década de ‘90 no que se refere ao sistema de Protecção. Em Portugal, estas preocupações e alterações traduziram-se na diferenciação das respostas de intervenção consoante a tipologia das situações de risco - crianças e jovens vítimas de diversos tipos de maltrato e crianças e jovens que praticam atos qualificados na Lei penal como crime. Relativamente ao primeiro grupo de crianças e jovens, a intervenção é realizada ao abrigo da Lei

de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (a cargo do Ministério do Trabalho e da Solidariedade, 1999), no que respeita ao segundo grupo, é a Lei Tutelar Educativa (a cargo do Ministério da Justiça) que sustenta e legitima a intervenção do Estado Português no âmbito do sistema proteção de menores.

A próxima figura (figura1), apresenta, de forma esquematizada, o sistema de proteção de crianças e jovens em Portugal, após as alterações acima referenciadas. Todavia, a grande parte da sua constituição, será devidamente analisada num momento posterior do texto.

Figura 1 – Sistema de Proteção e Educação das Crianças e Jovens¹



¹ Fonte: Delgado (2006, p. 141)

2.2. Lei de proteção de crianças e jovens em perigo

A Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (Lei nº 147/99, de 1 de Setembro) entrou em vigor a 1 de Janeiro de 2001 e visa promover os direitos das crianças e jovens, que residem em Portugal, e protegê-los, quando os progenitores, responsáveis legais, ou quem detenha a guarda de facto, não apresentam capacidades para assegurar o seu desenvolvimento integral, colocando em perigo a sua segurança, saúde, formação e educação, ou se mostram incapazes de as proteger dos perigos constituídos por outros indivíduos ou até mesmo pelas próprias crianças.

Martins (2004, p. 93) faz referência ao art.3º, nº 2 e apresenta que se considera a criança ou jovem em perigo quando

“está abandonada ou vive entregue a si própria; Sofre maus tratos físicos ou psíquicos ou é vítima de abusos sexuais; não recebe os cuidados ou a afeição adequados à sua idade e situação pessoal; é obrigada a actividades ou trabalhos excessivos e inadequados à sua idade, dignidade e situação pessoal ou prejudiciais à sua formação ou desenvolvimento; está sujeita, de forma directa ou indirecta, a comportamentos que afectem gravemente a sua segurança ou o seu equilíbrio emocional; assume comportamentos ou se entrega a actividades ou consumos que afectem gravemente a sua saúde, segurança, formação, educação ou desenvolvimento, sem que os pais, o representante legal ou quem tenha a guarda legal de facto se lhes oponham de modo adequado a remover essa situação”.

A intervenção levada a cabo com vista a por termo à situação de perigo, a assegurar as condições para o desenvolvimento saudável da criança ou jovem e a certificar a sua recuperação caso tenham sido vítimas de algum tipo de exploração ou abuso, é orientada por diversos princípios: o *Interesse superior da criança*; a *Privacidade*; a *Intervenção precoce*; a *Intervenção mínima*; a *Proporcionalidade e atualidade*; a *Responsabilidade parental/prevalência da família*; a *Obrigatoriedade da informação*; e, a *Subsidiariedade*².

Estão previstas diferentes linhas de atuação, para serem executadas pelas entidades competentes em matéria de infância e juventude, como as Comissões de Proteção de Crianças e jovens (no patamar intermédio) e os tribunais (num patamar superior). As instâncias supremas somente intervêm quando a intervenção do nível inferior não teve sucesso ou foi inadequada. Neste seguimento, as medidas previstas estão subdivididas em três grandes grupos, se assim é possível identificar, sendo elas: em meio natural de vida; de colocação; e, de confiança a pessoa selecionada para adoção ou instituição com vista a futura adoção.

² Todos estes princípios poderão ser consultados em pormenor na Lei de Proteção de crianças e jovens em perigo (Lei nº 147/9, de 1 de Setembro)

2.3. Lei Tutelar Educativa

Em Portugal a Lei Tutelar Educativa (Lei nº 166/99, de 14 de Setembro) representa o enquadramento legal da intervenção do Estado referente a jovens com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos que cometeram atos qualificados na lei penal como crime, objetivando a sua educação para o direito e a interiorização de valores jurídicos e outros essenciais à vida em sociedade (Manso, 2006). Segundo Martins (2004), trata-se de uma educação entendida como retificadora, de *“uma personalidade que apresenta deficiências de conformação com o dever-ser jurídico mínimo e essencial (corporizado na lei penal) e não meras deficiências no plano moral ou educativo geral”* (Epifânio, citado em Martins, 2004, p. 97), dado que a intervenção tutelar educativa não assenta na punição, apenas deve ser levada a cabo quando a necessidade de correção da personalidade persistir aquando a aplicação da medida.

Este documento jurídico reúne um conjunto de medidas educativas que não podem ser definidas como sanções penais, que para além de protegerem os direitos e garantias dos jovens, têm como objetivo último a sua reinserção responsável na comunidade, como é possível verificar especificamente em determinados artigos. Assim sendo, a intervenção do Estado, balizada pela L.T.E., pretende, essencialmente,

“garantir o respeito pelos direitos individuais do menor, proteger o processo de desenvolvimento e formação das crianças e jovens rumo ao exercício autónomo e responsável da liberdade, evitando a sua marginalização e o incremento da delinquência juvenil e, por fim, garantir a protecção da segurança e dos valores indispensáveis da convivência colectiva” (Manso, 2006, p. 42).

Não obstante, prevê ainda que as expectativas da comunidade face à sua segurança sejam correspondidas, garantindo, porém, os direitos do menor, supramencionados. Importa sublinhar que, conforme expõe Martins (2004), este tipo de intervenção apresenta ainda um carácter preventivo, uma vez que se tem em vista prevenir delitos futuros. Desta feita, o Estado tem de ser capaz de responder às exigências colocadas pela comunidade, no âmbito da segurança e paz social, não podendo destituir-se desse papel apenas porque o agente ofensivo se trata de um menor. Cabe ao Estado, portanto, o dever de: garantir os direitos fundamentais à liberdade e à autodeterminação (pertencentes ao menor); prover educação e manutenção dos menores (direito dos progenitores); proteger a infância e juventude, designadamente, na sua capacidade de auto-determinação; manter a paz social e proteger os bens jurídicos da comunidade; e, prevenir o desenvolvimento de carreiras delinquentes.

A intervenção Tutelar Educativa abrange crianças ou jovens com idade mínima de 12 e idade máxima de 16 anos, considerando imputáveis aqueles com idade igual ou superior aos 16 anos de idade, cujo sentido se encontra na necessidade de proteger os menores de 16 anos da ação penal, evitando, dessa forma, a ligação a um sistema extremamente estigmatizante e coberto de simbolismo social. A avaliação da culpa jurídico-penal centra-se na censura ético-social à personalidade do indivíduo, pois sendo assim, é legítimo defender-se que a personalidade do indivíduo, no sentido jurídico-penal, não se encontre formada antes dos 16 anos.

Relativamente ao limite mínimo considerado na aplicação da L.T.E. (12 anos), Martins (Idem), argumenta que, se o ato delituoso for cometido por um menor de 12 anos, entende-se que este não possui as condições psicobiológicas e a maturidade psicossocial tidas como requisitos para a intervenção tutelar educativa, particularmente, a competência de “a) *prever as consequências dos seus actos e avaliar o risco inerente*, b) *auto-regulação e controlo dos seus impulsos*, c) *avaliar a gravidade das acusações de que possa ser objeto*, d) *avaliar as implicações decorrentes do crime na organização da vida futura*”. (Idem, p. 97). Considera-se então, que o menor, neste caso, não necessita de uma intervenção assente no sistema de justiça, uma vez que a educação neste contexto é orientada para a responsabilidade jurídica, que as crianças ou jovens com estas idades não suportariam.

Porém, tendo em conta os princípios aqui apresentados e ressalvando que a intervenção tutelar não se apresenta conforme o modelo do direito penal, é impossível contestar a sua inspiração nesse processo. Tal semelhança evidencia-se na aproximação dos princípios como o da legalidade processual, o do direito à audição, o princípio do contraditório ou o princípio da judicialidade. A participação do lesado no processo, é mais um exemplo desta influência, não como assistente, por não se adequar aos moldes da intervenção tutelar, mas como interveniente na ocorrência e até mesmo como exemplo dos valores comunitários ofendidos. A intervenção do Estado é legitimada através do reconhecimento de um conjunto de valores sociais - fundamentais para a convivência em comunidade - que, num determinado momento foram quebrados pelo menor. Condição que lhe atribui legitimidade de intervir, tendo em vista a sua educação para o Direito e a interiorização das normas e valores jurídicos, acima referidos. Apesar de tudo, as decisões são tomadas com base em princípios que realçam o interesse do menor, que tem, na opinião de Martins (Idem), apoiada em Epifânio (2001), o direito a gozar das

condições essenciais para o desenvolvimento da sua personalidade, de um modo socialmente ajustado e responsável. Este preceito, bem como o de contrariar a punição do ato delituoso do menor, orientam a Lei Tutelar Educativa, distinguindo-a, assim, da Lei penal.

Neste contexto dos princípios orientadores, com base nos quais o Estado intervém à luz da Lei Tutelar Educativa, importa analisar outros igualmente indispensáveis, como o princípio da *mínima intervenção*, que pressupõe o respeito pelo direito do jovem à liberdade e à autodeterminação e de se desenvolver no seu ambiente sócio-familiar natural, sem que o Estado ou outra entidade apresente constrangimentos. Evidentemente, que terão de estar reunidos determinados aspetos que justifiquem a intervenção tutelar, designadamente, a existência da prática de um ato considerado pela lei penal como crime, tendo desse modo ofendido os bens jurídicos essenciais. Da mesma forma que, para uma medida tutelar educativa ser aplicada, é fundamental e incontornável que se conclua objetivamente a necessidade de corrigir a personalidade do menor no pleno dever jurídico que se traduziu na prática do delito. O princípio da *tipicidade*, refere-se precisamente à enumeração das medidas tutelares que são adequadas às condições de vida do menor e ao seu desenvolvimento e aplicadas tendo em consideração o respeito pela sua dignidade, educação e necessidades, demonstrando uma flexibilidade quer no seu conteúdo, quer nas modalidades de execução. Pretende-se, acima de tudo, que a interferência na autonomia do menor seja a mais reduzida possível e que suscite a sua adesão, bem como a adesão dos seus pais ou representantes legais, facto este de extrema importância para a eficácia de todo o processo tutelar.

Como destaca Martins (Idem), a Lei Tutelar Educativa inclui a noção de mediação, assente num modelo de justiça reparadora, a qual subentende um papel ativo dos principais intervenientes na resolução da situação criada pela infração, em vez de apenas pretender a punição do ofensor. Confere-se assim, controlo sobre a resolução do conflito e a restauração da justiça àqueles a quem esse conflito pertence. Este tende a ser um modelo de justiça alternativo aos modelos retributivos ou de reinserção, que admite conceitos como “perda causada”, “obrigação de recuperar” e “satisfação das partes”. O princípio do *contraditório* afigura-se como relevante na rutura com o modelo anterior, assumindo a participação do menor no processo com o direito a ser ouvido e de contestar os factos pelos quais é acusado, tendo a possibilidade de solicitar diligências e de apresentar provas que entenda favoráveis. Considerando o objetivo da intervenção tutelar ou do processo educativo, o menor deve ser encarado como um sujeito

ativo e participativo no percurso de mudança da conjuntura na qual ocorreu o seu desenvolvimento.

No que concerne às medidas tutelares, cuja competência para a sua aplicação está delegada ao Tribunal de Família e Menores, no qual decorre o processo tutelar educativo, têm como derradeiro objetivo *a educação do menor para o direito e a sua inserção, de forma digna e responsável na vida em comunidade* (Artigo 2º, L.T.E.).

Previstas na Lei Tutelar Educativa, as medidas tutelares são de diversa ordem, ressaltando que a sua aplicação varia consoante a necessidade de educação do menor para o direito, gravidade do delito, o nível de maturidade do jovem e a situação sócio-familiar do mesmo, obedecendo assim ao *princípio regulativo da proporcionalidade*, que impede o Estado de aplicar medidas tutelares desproporcionais, tendo em conta as aspetos supracitados.

Encontramos explícito no Artigo 4º. da L.T.E. as variadas medidas tutelares passíveis de serem aplicadas a jovens que cometeram atos classificados na lei penal como crime. São medidas tutelares: a admoestação; a privação do direito de conduzir ciclomotores ou de obter permissão para conduzir ciclomotores; a reparação ao ofendido; a realização de prestações económicas ou de tarefas a favor da comunidade; a imposição de regras de conduta; a imposição de obrigações; a frequência de programas formativos; o acompanhamento educativo; e, o internamento em centro educativo. Considerando-se medida institucional a última apresentada - Internamento em Centro Educativo - e não institucionais as restantes. Relativamente à medida institucional, aplica-se segundo um dos três regimes de execução: o regime aberto; o regime semiaberto e o regime fechado.

Centrando a atenção na medida de Internamento em Centro Educativo - por estar inteiramente relacionada com o foco da minha investigação - esta, conforme o Artigo 17º da L.T.E., visa proporcionar ao menor, por via do afastamento temporário do seu meio habitual e da utilização de programas e métodos pedagógicos, a interiorização de valores conformes ao direito e a aquisição de recursos que lhe permitam, no futuro, conduzir a sua vida de modo social e juridicamente responsável. Esta medida, contem uma função socializadora, uma vez que objetiva a interiorização dos valores fundamentais partilhados em sociedade e das normas jurídicas por parte do menor, possuidor de uma personalidade ainda em formação. Trata-se da última medida e a mais gravosa do conjunto de medidas tutelares patenteadas no Artigo 4º da L.T.E., pelo facto

de ser aquela que se apresenta como a mais intrusiva na autonomia de vida da criança ou jovem. Portanto, pelas suas características, é aplicada somente nos casos mais problemáticos, nos quais se verifica a necessidade do afastamento temporário do meio natural, que pode ser a residência familiar, o bairro e os vizinhos, ou até mesmo a localidade, de forma a não intensificar o alarme social causado pela prática ilícita do menor.

A medida de Internamento em Centro Educativo supõe a elaboração e a execução de um Projeto Educativo Pessoal (PEP), que deve ser construído 30 dias após a entrada do Jovem na instituição relevando o regime e duração da medida, no qual se descreve a intervenção planeada para o período de internamento do jovem no Centro Educativo, como é apresentado no Artigo 164º da L.T.E. Para tal, e para que os objetivos da medida acima referidos sejam atingidos, mostra-se imprescindível a definição de metas, programas e métodos pedagógicos adequados às necessidades e especificidades de cada jovem e respetiva problemática, à sua situação escolar, profissional e sócio-familiar, considerando, porém, os seus interesses, motivações e pareceres. Este trabalho tem de ser planificado e cumprido de forma a potenciar o sentido de responsabilidade dos jovens internados e a estimulá-los a adquirir conhecimentos, atitudes e capacidades necessárias a uma vida social e juridicamente responsável. São ainda aceitáveis e previsíveis alterações pontuais no PEP, tendo em conta a evolução da situação do jovem, sendo que a participação deste na elaboração do projeto, designadamente, na definição de objetivos e das atividades para os alcançar é fundamental, não só para a consciencialização do seu percurso e evolução, como para assegurar o reconhecimento do menor como agente e beneficiário de vontade própria e responsável. O PEP deve ser enviado, necessariamente, ao tribunal para a sua homologação, num período máximo de 45 dias, após o internamento do jovem no Centro.

O jovem internado em Centro Educativo é percebido como sujeito de direitos e deveres, cujo quotidiano nesta instituição deve assemelhar-se o mais possível à vida social do jovem, do mesmo modo que deve facilitar o contacto deste com o exterior - que pode ser levado a cabo por via da realização de atividades que potenciem a sua reinserção social - com vista a minorar os danos que o internamento em Centro Educativo acarreta para os menores e seus familiares.

Assim sendo, importa citar os Artigos 171º e 172º da L.T.E. que expressam os direitos e deveres, respetivamente, dos menores internados em Centro Educativo. Estes jovens possuem deveres de vária ordem, designadamente,

“A que o centro zele pela sua vida, integridade física e saúde; A um projecto educativo pessoal e à participação na respectiva elaboração, a qual terá obrigatoriamente em conta as suas particulares necessidades; À preservação da sua dignidade e intimidade, A manter outros contactos autorizados com o exterior, nomeadamente por escrito, pelo telefone, através da recepção ou da realização de visitas, bem como da recepção e envio de encomendas; A ser ouvido antes de lhe ser imposta qualquer sanção disciplinar; n) A ser informado, periodicamente, sobre a sua situação judicial e sobre a evolução e avaliação do seu projecto educativo pessoal; A efectuar pedidos, a apresentar queixas, fazer reclamações ou interpor recursos; A ser informado pessoal e adequadamente, no momento da admissão, sobre os seus direitos e deveres, sobre os regulamentos em vigor, sobre o regime disciplinar; q) Sendo mãe, a ter na sua companhia filhos menores de 3 anos” (Artigo 171º da L.T.E).

Ao menor internado em Centro Educativo é-lhe também atribuído *“O dever de respeito por pessoas e bens; O dever de permanência; O dever de obediência; O dever de correcção; O dever de colaboração; O dever de assiduidade; O dever de pontualidade.* (Artigo 172º da L.T.E)³

No que concerne à duração da medida de internamento, em regime aberto e semiaberto tem a duração mínima de três meses e a máxima de dois anos, em regime fechado tem a duração mínima de seis meses e a máxima de dois anos, ou de três anos no caso de o menor ter cometido um facto qualificado na lei penal como crime que corresponda a pena máxima de prisão superior a oito anos – abstratamente aplicável – ou dois ou mais factos qualificados como crime contra as pessoas que corresponda a pena máxima de prisão superior a cinco anos – abstratamente aplicável.

Desta feita, entendo necessário sistematizar a informação e, para tal, recorro aos contributos de Delgado (2006).

³ Ambos os artigos podem ser consultados e analisados em pormenor na Lei Tutelar Educativa (Lei nº 166/99, de 14 de Setembro)

Quadro 1 – Medidas Tutelares Educativas⁴

Competência para aplicação das medidas	Medidas		Características	Duração	Revisão
Tribunal de Família e Menores ou Tribunais de Comarca	Não institucionais	Admoestação	Advertência solene	—	<p>Pode ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Oficiosa; -A requerimento: <ul style="list-style-type: none"> -do Ministério Público -do menor -dos pais, representante legal ou de quem tenha a guarda de facto -do defensor -Mediante proposta dos serviços de Reinserção Social <p>Prazos:</p> <p>A todo o tempo, sendo obrigatória decorrido 1 ano após:</p> <ul style="list-style-type: none"> -o início da execução da medida -a anterior revisão <p>Regime especial para a medida de internamento:</p> <ul style="list-style-type: none"> -a revisão, a requerimento, só pode ter lugar 3 meses após o início da execução ou da anterior revisão -é obrigatoriamente revista 6 meses após o início da execução ou da
		Privação do direito de conduzir ciclomoteres ou de obter permissão para conduzir ciclomoteres	Cassação ou proibição de obtenção da licença	Entre 1 mês e 1 ano	
		Reparação ao ofendido	Apresentação de desculpas, compensação económica ou exercício da actividade em benefício do ofendido	Exercício de actividade: limite de 12 horas distribuídas no máximo por 4 semanas	
		Realização de prestações económicas ou de tarefas a favor da comunidade	Entrega de quantias ou exercício da actividade em benefício de entidade de fim não lucrativo	Até 60 horas, não podendo exceder os 3 meses	
		Imposição de regras de conduta	Condutas negativas, de abstenção	Até 2 anos	
		Imposição de obrigações	Condutas positivas, de acção: frequência de programas educativos ou de tratamento médico	Até 2 anos	
		Frequência de programas formativos	Condutas positivas, de acção: frequência de programas de formação específicos, nomeadamente programas sobre regras de trânsito, educação sexual, relacionamento interpessoal, etc...	Até 1 ano	
		Acompanhamento educativo	Execução de um projeto educativo pessoal, associado	De 3 meses até 2 anos	

⁴ Fonte: Delgado (2006, p. 197)

			a regras de conduta, obrigações ou à frequência de programas formativos		anterior revisão
	Institucionais	Internamento em centro educativo	Afastamento temporário de meio natural de vida com submissão a programas e métodos pedagógicos em regime aberto, semiaberto ou fechado	Regime aberto e semiaberto: de 3 meses até 2 anos Regime fechado: de 6 meses até 3 anos	

2.4. Os Centros Educativos

A medida de internamento em Centro Educativo pressupõe a determinação de três regimes distintos, enunciados anteriormente, que, por sua vez, interferem na classificação dos próprios Centros, dado que estes são designados pelo seu regime de funcionamento, pelo seu grau de abertura ao exterior, bem como pela intervenção educativa especializada em determinadas problemáticas, nomeadamente, elevado nível de agressividade, crimes sexuais, graves problemas emocionais, entre outros.

A Lei Tutelar Educativa aprova a existência de Centros Educativos que abrangem unidades residenciais com mais do que um regime de execução da medida, como também admite Centros Educativos de regime misto, como são classificados. Contudo, os Centros Educativos mistos ou polivalentes podem acarretar dificuldades de vária ordem, pois para que seja possível assegurar todas as condições para a execução da medida num determinado regime, existe o risco, quase inevitável, de influenciar outras unidades de outros regimes. Estes obstáculos traduzem-se na ordem arquitetónica, por exemplo, que pode ser adequada para que os objetivos sejam atingidos eficazmente num regime fechado, mas que pode, simultaneamente, apresentar-se como excessiva para um regime semi-aberto; nas estruturas e materiais necessários para regimes diferentes; e, de um modo geral, no planeamento e execução das atividades no Centro. É relevante clarificar que os jovens internados nos Centros Educativos em regime aberto residem e são educados no estabelecimento, tendo no entanto, a possibilidade de contactar com o exterior, sendo-lhes permitida a participação em atividades formativas, laborais, desportivas e recreativas identificadas no seu projeto educativo pessoal. Está prevista a

autorização para a saída sem acompanhamento, como a saída no período de férias ou de fim-de-semana com os pais, representante legal, pessoa que tenha a sua guarda de facto ou outras pessoas idóneas. Deve ainda existir, ao abrigo deste regime, um investimento por parte do Centro Educativo no sentido de estimular a colaboração e participação da comunidade envolvente (Artigo 167º da L.T.E). No que concerne ao regime semi-aberto, o Artigo 168º da L.T.E prevê a residência e educação – incluindo as atividades educativas e de tempos livres - dos jovens internados no Centro Educativo na própria instituição, havendo a possibilidade de frequentar o exterior, mediante a autorização necessária, para a realização de atividades educativas, profissionais ou desportivas que se entendam úteis para a execução do seu projeto educativo pessoal. As saídas do menor são geralmente acompanhadas pelos técnicos de intervenção educativa; não obstante, este pode ser autorizado a sair sem acompanhamento para as atividades acima referidas e a passar períodos de férias com os pais, representante legal, pessoa que tenha a sua guarda de facto ou outras pessoas idóneas. Por último, o regime fechado subentende a permanência dos jovens no Centro Educativo, no qual residem, são educados, desenvolvem atividades educativas e de tempos livres e do qual apenas são autorizados a sair para cumprirem obrigações judiciais, para satisfazerem necessidades de saúde ou por outros motivos do mesmo nível de exceção. Porém, o Tribunal tem o poder de autorizar saídas sem acompanhamento por períodos estipulados, consoante a proposta dos Serviços de Reinserção Social (Artigo 169º da L.T.E.). Esta diferenciação dos regimes de internamento e as suas especificidades, contribuem para as dificuldades enunciadas, quando os Centros Educativos são mistos ou polivalentes, evidenciando-se a probabilidade destas prejudicarem a intervenção educativa e os seus preceitos.

Os Centros Educativos são estabelecimentos destinados: *a) À execução de medida tutelar de internamento; b) À execução da medida cautelar de guarda em centro educativo; c) Ao internamento para realização de perícia sobre a personalidade quando incumba aos serviços de reinserção social; d) Ao cumprimento da detenção; e) Ao internamento em fins-de-semana* (Artigo 145º da L.T.E), tendo em consideração a sua classificação e âmbito de intervenção. Neste seguimento, não é permissível o internamento em Centro Educativo com fins que não os citados no Artigo 145º da L.T.E, podendo apenas ser exequível a medida de coação de prisão preventiva em Centro Educativo de regime fechado, como previsto no Artigo 27º da L.T.E.

2.4.1. Centros Educativos: Instituições Totais

Na perspectiva de Goffman (1961, p. 11), “instituição total” é aquela que restringe a sua atividade a um *“local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada”*, *“(...) todos os aspectos da vida são realizados no mesmo local e sob uma única autoridade”* (Idem, p. 17), sendo que todos os indivíduos são sujeitos ao mesmo tratamento e obrigados a realizar as mesmas atividades em conjunto. Estas atividades são diárias, planeadas de um modo rigoroso, em horários específicos e estabelecidas pelos órgãos superiores da instituição, apesar de assentarem num conjunto de normas predefinidas que configuram a sua intervenção. Aprofundando a sua teoria, o autor descreve que este tipo de instituições caracterizam-se pelo seu fechamento quanto às relações com o mundo externo, assim como pelas limitações das saídas aos sujeitos que nelas se encontram institucionalizados, bem demarcadas pela estrutura física como é o exemplo dos muros e portões altos, arame farpado, entre outros artefactos arquitetónicos que visam evitar as fugas.

O tempo passado na instituição é outro fator que se afigura relevante e ao qual Neves (2007) concede especial atenção. Como vimos, os educandos não têm o poder de o controlar, uma vez que se resumem a seguir uma rotina reproduzida dia e noite ao longo de todo o período de internamento. Porém, esta não é a única questão que Neves (Idem) coloca no que respeita ao tempo, defendendo que a sua falta de controlo por parte dos jovens internados origina um distanciamento de si próprio, alegando que *“o sujeito que não é dono do seu tempo não é dono de si”* (Idem, p. 1028). Na ótica do autor, o tempo ou a falta do seu controlo contribui para que o período de internamento se torne insustentável, como para desviar a atenção do jovem acerca do motivo que levou à sua institucionalização e, naturalmente, ao processo de mudança individual.

Ainda segundo Neves (2008), as relações entre funcionários e jovens internados têm por base, na sua maioria, a constante avaliação do comportamento destes, tendo sempre em consideração o que é ou não permitido. A autoridade deste tipo de instituições é colocada em prática através de um conjunto de itens de conduta ou, se quisermos, de um regulamento que visa o bom comportamento e atitudes assertivas dos internados, que Goffman (1961) compara a uma escola de boas maneiras. Neves (2008), argumenta, no entanto, que o conflito deve ser

entendido como uma fonte de aprendizagem nesta relação entre funcionários e educandos, pois se tal não se verificar, as relações na instituição, particularmente entre esta e os jovens, podem tornar-se sobretudo relações de força e não relações de sentido, potenciadoras de resultados positivos no processo de ressocialização. Neves (2007) entende que o funcionamento do Centro Educativo, assim como a relação dos sujeitos que nele participam, são influenciados pelo processo de defesa institucional. O autor alega que esta pressupõe uma elevada preocupação com a lógica de gestão, quer no âmbito da justiça juvenil, quer no que se refere à questão educativa. Acrescenta ainda, que se trata da implementação de políticas eficazes que assegurem a consistência interna do sistema, não concentrando, portanto, o seu foco na reestruturação, formação ou punição. Considerando-se que a lógica deste processo, traduzida na organização do quotidiano na instituição em volta do proibido e do autorizado e no recurso a estruturas físicas defensivas, está na base do tipo de relações estabelecidas no interior do Centro Educativo, dos objetivos, das estratégias e das práticas educativas que este propõe e executa.

O momento em que o indivíduo é admitido numa instituição total deve ser tido em conta quando nos debruçamos sobre estas questões, por se tratar de um ritual marcante e quase mutilador do seu próprio “Eu”, como Goffman (1961) nos explica. Conforme este autor, a admissão é um processo através do qual o “Eu” do sujeito é constantemente “*mortificado*” (Idem, p. 24), começando pelo obstáculo que é colocado pela instituição entre ele e o mundo exterior, o despojamento dos papéis que desempenhava no momento anterior à sua entrada, bem como dos bens pessoais com os quais se identifica. Este processo de acolhimento podia ser designado, segundo Goffman (Idem, p. 26), por “*arrumação ou programação*” uma vez que o indivíduo é moldado pelos mecanismos de rotina. Pode ainda ser entendido como uma despedida – de uma vida que mantinha no mundo exterior - e um começo – de uma vida que prosseguirá na instituição. Segundo Garcia (2002), resta pouco da imagem que o internado tem de si próprio, sentindo-se desprovido de ligações afetivas e de figuras de identidade securizantes. Neves (2007), embora corrobore a análise de Goffman (Idem) e de Garcia (Idem), analisa o processo de admissão à luz do conceito da defesa institucional, já explorado, defendendo que o jovem que entra no Centro Educativo é encarado pela instituição como potencial causa de desestabilização.

No que concerne aos estímulos positivos e negativos nos Centros Educativos Duarte-Fonseca (2005), fala-nos acerca do princípio da motivação do jovem para participar ativamente e

colaborar na execução do seu PEP e adotar um comportamento ajustado e responsável, sendo este um pressuposto de extrema relevância na intervenção em Centro Educativo, que pressupõe – de modo a alcançar os objetivos indicados - a atribuição de prêmios. No mesmo sentido que, para prevenir o incumprimento do jovem relativamente aos seus deveres, particularmente o dever de respeitar bens e pessoas, de permanecer no Centro e de obedecer às pessoas e normas vigentes, a lei concede a possibilidade de serem aplicadas medidas de contenção. Porém, os comportamentos que não se identifiquem como infração disciplinar tal como a lei prevê, “*são corrigidos mediante métodos educativos, oportunos e exequíveis, não lesivos dos direitos do menor*” (Artigo 187º da L.T.E.).

Garcia (2002) explica que, apoiada no comportamento dos jovens e nas suas atitudes face às situações vividas no Centro Educativo, a equipa técnica classifica-os, reconhecendo a conduta normativa, através da atribuição de créditos e rejeitando a oposição das regras através de punições. De acordo com Goffman (1961), o sistema de sanções e privilégios é uma forma de organização das instituições totais, que tem como principal objetivo manter os padrões exigidos pelas mesmas, fazendo com que os internados cooperem, mesmo quando não tinham razões ou interesse em fazê-lo.

Assim sendo, os processos de mortificação e de privilégios comentados por Goffman (Idem), criam as condições para que o indivíduo se adapte à instituição. Garcia (Idem, p. 30) entende, com base em Goffman, que é possível enquadrar as atitudes dos jovens, em quatro categorias: “*virar-se para si próprio; ser intransigente; instalar-se; e, converter-se*”.

Para finalizar, evocamos Neves, (2007, p. 1036) que sustenta a ideia de que “*à medida que se tornam progressivamente reflexivas e orientadas para a sua estabilidade, estas instituições concentram-se essencialmente na defesa de si mesmas e dos perigos potenciais latentes no seu interior*”. Deste modo, na perspetiva do autor, verifica-se que a preocupação com a transformação individual do jovem não é exclusiva, existindo simultaneamente, o cuidado em manter íntegro o sistema no qual se inserem. Goffman (1961, p.83) defende precisamente esta teoria, citando mesmo que “*o controle dos internados é geralmente racionalizado através de funções ou objectivos ideais do estabelecimento*”.

3. As representações individuais, sociais e profissionais do indivíduo

3.1. As Representações do indivíduo face ao mundo: Conhecimento social

Delval (1989) centra-se na construção e estruturação das representações acerca de diversos aspetos sociais ocorrida ao longo do desenvolvimento infantil, realizando, contudo, uma análise ao processo de produção de conhecimento social. O autor sublinha o papel dos processos de socialização, tanto da socialização primária, como da socialização secundária, com base nos quais o indivíduo constrói o seu conhecimento, ou seja, é a partir daquilo que o indivíduo presencia e com o qual convive ao longo do tempo que irá desenvolver a forma e o conteúdo do seu pensamento. Porém, embora este seja um processo que permite ao indivíduo desenvolver o seu conhecimento, pensamento e, por conseguinte, as suas representações, não se baseia apenas numa ação de imitação e assimilação, implicando também um trabalho criativo do próprio sujeito. Este é um processo de construção pessoal, no qual o sujeito seleciona os elementos necessários para a formação das estruturas do seu intelecto. Segundo o autor, algumas teorias da psicologia indicam que o desenvolvimento da construção pessoal é influenciado por fatores externos, mas no caso das crianças em particular, há correntes teóricas com visões antagónicas: algumas assumem o facto de as crianças serem o reflexo das ideias dos adultos, como os pais ou outras pessoas significantes, por outro lado há as que defendem que existe uma reconstrução individual dos elementos rececionados. Os adultos não transmitem à criança uma noção e representação do mundo social já elaborada, ela fá-lo individualmente a partir das informações que vai recebendo no âmbito dos processos de socialização acima expostos (Delval, Idem).

“Na construção da representação do mundo social é importante ter clara a diferença entre a informação e a organização dessa informação. Os adultos, os meios de comunicação e a própria experiência do sujeito fornecem continuamente informação, mas essa informação consiste em dados soltos e necessita de ser organizada pelo próprio sujeito (...) há, pois, uma dialética entre o indivíduo e o social que faz com que se fortifiquem mutuamente” (Delval, Idem p. 255)

Importa, assim, sublinhar que estas conceções da realidade social elaboradas pelas crianças são abrangentes, englobando vários campos dessa realidade na qual estão inseridos, como é o exemplo da política, economia, etc. Também Jodelet (1988) atribui importância ao conhecimento adquirido por via das experiências, informações e formas de pensar e transmitido pela tradição, educação e pela comunicação social, ou seja, um conhecimento formado e compartilhado socialmente, para a configuração das representações sociais.

Delval (1989) explica que existe uma diferença considerável entre a forma como o sujeito atua e a representação que possui dessa mesma atuação, sendo que, conforme o que as pesquisas no âmbito da psicologia cognitiva revelam, a representação e o conhecimento dos sujeitos assumem um papel importante na determinação da sua conduta.

3.2. Representações individuais: teoria interacionista goffmaniana

Analisando os processos de interação social, Goffman (1989) refere que, no momento em que o indivíduo se apresenta aos outros tende a adotar uma postura, caracterizada por várias ações, que influenciará a forma como aquela situação se irá desenvolver e como o próprio indivíduo será apreciado pelos restantes. O autor acrescenta que o indivíduo tende a agir de um modo pormenorizadamente pensado para que consiga transmitir aos outros a imagem que lhe interessa e, conseqüentemente, obter a resposta pretendida. Esta postura adotada pelo sujeito, pode encontrar-se aliada à tradição do seu grupo de pertença, ou à posição social que ocupa, nos quais poderá encontrar diversas especificidades que exijam tal comportamento (Goffman, Idem).

Neste processo de comunicação não se torna menos importante o papel do(s) recetor(es) da mensagem, uma vez que a sua compreensão pode passar por duas hipóteses possíveis: o indivíduo pode ficar impressionado com o esforço do outro em comunicar ou, por sua vez, pode não perceber aquilo que o outro realmente pretende e retirar conclusões distorcidas. No entanto, em qualquer um dos casos aqui apresentados, é indiscutível o processo de comunicação – que se pode apresentar simétrico ou assimétrico, conforme a situação - e a interação existente entre dois ou mais indivíduos. Na sequência desta análise, Goffman (Idem) defende ainda que no processo de interação social, de comunicação e de definição da situação, o conceito de si mesmo representa um papel fundamental, sendo que no momento em que algo aconteça e seja inconsistente com esta imagem, as conseqüências deste processo podem apresentar-se em três níveis da realidade social. Num primeiro momento, a comunicação entre os intervenientes pode ser confusa e as posições não estarem tão bem definidas quanto desejariam. Esta situação pode desencadear ainda outras conseqüências, nomeadamente contribuir para um comportamento sem uma linha de ação previamente definida, e por sua vez para a desorganização da interação social, na qual os indivíduos se sentem desconfortáveis. Num segundo momento, as conseqüências podem ser de maior alcance, pois o(s) recetor(es) tendem a tomar aquele comportamento individual como se o indivíduo representasse o grupo de

colegas ou o seu estabelecimento social, posição que pode colocar em causa o papel das unidades sociais mais amplas, designadamente equipas de trabalho, instituições, etc. Por último, o indivíduo pode incluir na sua identificação com um determinado grupo ou instituição o seu “Eu” e o conceito que possui de si mesmo. Se, por ventura, existir uma rutura – entre a identificação do papel profissional, por exemplo, e o conceito que o indivíduo tem de si próprio – verifica-se que as ideias que tem de si mesmo, sobre as quais construiu a sua personalidade podem ser afetadas e desacreditadas.

Deste modo, Goffman (Idem, p. 231) complementa a questão da presença do “Eu” no processo de interação social referindo que este “Eu”, tido como se fosse uma personagem numa cena de representação, *“não é uma coisa orgânica, que tem uma localização definida, cujo destino fundamental é nascer, crescer e morrer; é um efeito dramático, que surge difusamente de uma cena apresentada, e a questão característica, o interesse primordial, está em saber se será acreditado ou desacreditado”*. Assim, o “Eu” e o seu corpo não serão nada mais, segundo o autor aqui exposto, do que *“o cabide no qual algo de uma construção colaborativa será pendurado por algum tempo”* (Ibidem). As pessoas com as quais o indivíduo interage, e o modo como essa interação se desenvolve, contribui para o desenvolvimento do “Eu”, da mesma forma que é relevante o modo como os outros o interpretam (Goffman, 1989).

3.3. Representações sociais

A noção de representação social emerge a partir do contributo de Serge Moscovici que, em 1961, publica a sua tese de doutoramento designada por “La psychanalyse: son image et son public” em França, na qual explicita a génese do conceito de representação social, assim como o processo da sua construção e o seu conteúdo. Trata-se, portanto, de um processo complexo e pluridimensional, como este autor o classifica (Silva, 2003), no qual se interligam conceitos psicológicos e sociológicos, isto é, *“se é fácil dar-mo-nos conta da realidade das representações, não é fácil defini-las conceptualmente. Há muitas razões para que assim seja. Há razões históricas, de que se deverão ocupar os historiadores. E há razões não históricas que finalmente se reduzem a uma só: a sua posição “mista”, na confluência de conceitos sociológicos e psicológicos (...)”* (Moscovici, 1976 citado em Silva, 2003, p. 78). Por conseguinte, as representações sociais são para Moscovici (1981 citado em Vala, 2013, p. 584) *“um conjunto de conceitos, proposições e explicações criado na vida quotidiana no decurso da comunicação interindividual”*; por outras palavras, é um modo de atribuir sentido e de

compreender aquilo que está no mundo (Vala, 2013). Estas representações são construídas como figuras simbólicas que surgem a partir da interação social, sendo pois a consequência da relação que existe entre um Ego, um Alter e um objeto (Marková, 2003; Moscovici, 1972, citado em Vala 2013).

Segundo Vala (2004, p. 460), as representações sociais *“são fatores produtores de realidade, com repercussões na forma como interpretamos o que nos acontece e acontece à nossa volta, bem como sobre as respostas que encontramos para fazer face ao que julgamos ter acontecido”*. São ainda, *“um saber funcional ou teorias sociais práticas”* (Idem, p. 478). De uma forma complementar, este autor refere-se às representações sociais como resultado das relações e do processo de comunicação no seio de um grupo social, retratando a essência desse grupo, os seus valores, crenças, propósitos, fragilidades, estratégias e a sua interação com outros grupos. Sintetizando, a representação social é o produto da atuação cognitiva e simbólica de um grupo social. Jodelet (1988) também confere relevância aos grupos na elaboração das representações sociais dos sujeitos, mencionando que o desenvolvimento das interações nesses grupos influencia e altera as representações que os seus elementos têm de si mesmos, do seu grupo e dos outros grupos e seus associados. Conforme Jodelet (Idem), o indivíduo expressa nas suas representações a sua experiência e conhecimento do mundo social, sendo que o caráter social dessas representações é conferido através da aplicação dos sistemas de codificação e interpretação prestados pela sociedade. Neste âmbito, Jodelet (Idem) entende que as representações sociais se dividem em duas dimensões: na dimensão de contexto, no qual as representações são elaboradas com base no processo de cognição social e em que o sujeito é parte integrante da situação de interação, bem como do estímulo social; na dimensão de pertença, que pelo facto de o indivíduo ser um sujeito social, tende a agir consoante as ideologias, valores e modelos próprios do seu grupo de pertença ou das partilhadas pela sociedade.

Para Jodelet (1988), as representações sociais são tão variadas quanto complexas, englobando uma série de imagens que abrangem um conjunto de significados; sistemas de referência que permitem aos indivíduos interpretar e atribuírem um sentido à realidade; e um conjunto de categorias que lhes possibilita classificá-la, incluindo nessa realidade os fenómenos e os sujeitos com quem, de um forma ou de outra, se relacionam. Neste seguimento, as representações sociais consistem, em sentido lato, na forma como os indivíduos consideram e

interpretam a realidade, sendo simultaneamente, uma atividade intelectual executada por sujeitos e grupos com vista a posicionarem-se perante uma situação (Jodelet, Idem) e *“estruturam-se por referência não só às teorias científicas, mas também aos grandes eixos culturais, ideologias formalizadas, condições sociais de existência do sujeito e experiências de vida quotidiana”* (Silva, 2003, p.80).

Por seu turno, a sociedade intervém de várias formas: pelo contexto real em que os indivíduos atuam; através da comunicação que estes estabelecem entre si; através dos sistemas de apreensão que faculta o seu conhecimento cultural; e, através do agregado de códigos, valores e ideologias referentes às posições e atribuições sociais. Jodelet (1988, p. 474) propõe-nos uma definição geral das representações sociais, que passamos a citar: *“o conceito de representação social designa uma forma de conhecimento específico, (...) em sentido mais amplo, designa uma forma de pensamento social. (...) As representações sociais constituem modalidades de pensamento prático orientados para a comunicação, a compreensão e o domínio do ambiente social, material e ideal”*. Com base nestes pressupostos, esta autora declara que as representações sociais são constituídas pelas informações, imagens, opiniões, entre outras, que se relacionam com um objeto, podendo ser um acontecimento ou uma atividade, o que lhe permite afirmar que as representações sociais caracterizam a forma como o sujeito se relaciona com o objeto. Assim sendo, Jodelet (Idem, p. 478) enuncia as cinco características elementares das representações sociais: *“é sempre a representação de um objeto; tem um caráter de imagem e a propriedade de poder mudar o sensitivo e a ideia, a percepção e o conceito; têm um caráter simbólico e significante; têm um caráter construtivo; e, têm um caráter autónomo e criativo”*. Destacando a visão de Farr (1988), as representações sociais têm a função de transformar o desconhecido em familiar e o impercetível em evidente.

Vala (2004) dá-nos conta dos três tipos de representações sociais, sendo elas as hegemónicas, emancipadas, e polémicas. Quanto às representações sociais hegemónicas, o autor explica que se aproximam do conceito de representação coletiva defendido por Durkheim, por se tratarem de interpretações e significados partilhados pelos elementos de um grupo social estruturado. As representações sociais emancipadas são o efeito da troca entre grupos de significados distintos acerca do mesmo objeto. Por último, as representações sociais polémicas são originárias da conflitualidade entre grupos sociais e das suas visões antagónicas, espelhando ideias exclusivas sobre o mesmo objeto.

Segundo Vala (Idem), os processos de objetivação e ancoragem são sociocognitivos, na medida em que se referem a processos cognitivos socialmente organizados e a normas que controlam as operações cognitivas. Jodelet (1988) discorre acerca do processo de objetivação que designa a forma como a informação relativa à representação de um objeto se articula com uma característica do pensamento social; trata-se da capacidade de materializar em discurso aquilo que é abstrato. Assim sendo, o processo de objetivação permite transformar as ideias e noções abstratas em organização material, facultando um corpo aos esquemas conceituais. Vala (2004) segue a teoria de Jodelet (1988) e explica que a objetivação é o processo pelo qual os elementos da representação se constituem e através do qual se materializam, convertendo-se em expressões de uma realidade encarada como natural. Isto significa que a objetivação permite ao sujeito entender de que forma é que as palavras e conceitos se transformam em factos.

A ancoragem como processo precedente da objetivação pressupõe a existência de um quadro de significados, de esquemas de pensamentos, que permitem ao indivíduo construir ou tratar a informação que recebe, atribuindo, dessa forma, sentido a acontecimentos sociais, comportamentos, atividades comunicativas, grupos, etc., conforme Vala (2004) defende. Jodelet (1988, p. 486) indica-a como *“o enraizamento social da representação e do seu objeto”* e, numa ligação dialética com o processo de objetivação, a ancoragem relaciona as três funções elementares das representações sociais *“função cognitiva de integração da novidade; função de interpretação da realidade e função da orientação das condutas e das relações sociais”* (Ibidem).

3.4. Representações Profissionais

Após uma abordagem ao conceito de representação social, mostra-se pertinente - tendo em conta o objetivo central desta investigação - analisar o conceito de representações profissionais.

Silva (2003), baseada em Blin (1997), refere que a representação profissional assenta num conjunto de ideias que um sujeito ou grupo possui acerca de uma profissão, partilhadas pelos que pertencem ao mesmo campo profissional. As representações profissionais podem ainda ser descritas como representações aliadas ao trabalho ou à função que o indivíduo desempenha, sendo que no processo de sua criação os meios profissionais assumem um papel relevante. A particularidade dos contextos em que os profissionais se inserem gera, assim, representações específicas e referentes aos mesmos, significa, que as representações

profissionais são *“representações sociais elaboradas na ação e na comunicação profissionais (interagir e interagir) e são especificadas pelos contextos, pelos atores pertencentes a grupos e pelos objectos pertinentes e úteis para o exercício das actividades profissionais”* (Blin, 1997, citado em Silva, 2003, p. 87).

A inserção de um indivíduo no âmbito profissional permite-lhe assimilar formas de ver, de pensar e de proceder especialmente ativas durante o exercício das suas funções laborais (Silva, 2003). As representações profissionais surgem a partir do conhecimento que os indivíduos adquirem através do seu envolvimento na ação relativa às atividades profissionais e, se tal acontece, as representações sociais estão também relacionadas com as normas sócio-institucionais referentes às funções desempenhadas pelos sujeitos num determinado âmbito organizacional.

A origem das representações profissionais está, em grande parte, dependente do estatuto profissional, bem como do nível de envolvimento e compromisso dos indivíduos com as atividades profissionais nas quais estão implicados. Por conseguinte, as representações profissionais apresentam quatro funções primordiais: i) estão presentes na elaboração de um saber profissional, conjuntamente com outras formas de pensamento, o que possibilita a compreensão entre os sujeitos que partilham o mesmo campo profissional sem necessidade de explicações constantes; ii) determinam as identidades profissionais, defendendo as particularidades dos grupos intra e interprofissionais; iii) assumem um papel orientador, dado que dirigem as práticas profissionais com base nas abordagens cognitivas existentes para a execução das suas funções, bem como reconhecem os objetos importantes para a prática profissional e as suas características; iv) possibilitam a justificação de decisões ou posições profissionais levadas a cabo pelos sujeitos, explicando-as e validando-as.

Em suma, a execução das atividades profissionais representa *“não só o trabalho efectuado, mas também o carácter reflexivo do actor face à realidade sócio-profissional e à sua participação na construção/reconstrução dessa mesma realidade”*(Silva, 2003, p. 91)

3.3. As representações em contexto de Centro Educativo

Goffman (1961) analisa a forma como os sujeitos que fazem parte das instituições totais – internados e dirigentes – concebem as suas opiniões acerca uns dos outros, concluindo que estas representações se constroem com base em *estereótipos limitados e hostis* (Goffman,

Idem, p. 19). No que concerne aos dirigentes, o autor refere que tendem a encarar os internados como amargos, retraídos e em quem não se deve depositar confiança; por outro lado, os internados encaram a equipa dirigente como complacente, discricionária e mesquinha. Neste contexto, é visível uma distância social considerável entre ambos os grupos. Por seu turno, embora não o faça na mesma perspetiva de Goffman (Idem), Garcia (2002), reflete acerca das representações dos sujeitos que integram o Centro Educativo relativamente ao internamento e apresenta na sua análise a ideia de que os jovens o encaram como uma punição, enquanto a equipa de profissionais encontra no isolamento uma oportunidade de mudança e a *“possibilidade de uma recuperação”* (Idem, p. 30). Este olhar distinto dos sujeitos do Centro Educativo perante as funções da instituição contribui para a formação de tensões entre os dois grupos. Neves (2007) consolida a opinião de Garcia (2002), defendendo que a intervenção institucional com vista à reeducação dos jovens fundamenta-se num embate de duas perspetivas, a do Centro Educativo e a dos educandos, verificando-se poucos pontos em comum no modo como compreendem o mundo.

Para além destas abordagens, importa analisar o domínio organizacional no âmbito das representações. Neves (2008), na sua obra etnográfica *“Entre o Educativo e o Penitenciário”* refere que o trabalho de Goffman relativo à teoria interacionista goffmaniana concebe o quadro percetivo necessário para entender o quotidiano dos sujeitos, nomeadamente do Centro Educativo de Santo António, no Porto. O autor baseia-se assim nas teorias interacionistas que, segundo ele, tendem a fechar-se sobre si mesmas, uma vez que ao centrarem-se no imediato não cedem tanta atenção ao contexto mais abrangente. Assim, Neves (2008, p. 170) identifica esta teoria no contexto do Centro Educativo, refletindo-se *“principalmente no «esquecimento» de que os sujeitos que as habitam já lhes preexistiam”*. Este autor, ao abordar a relação existente entre o exterior e o interior da instituição, refere que é possível articulá-los a partir dos discursos e das atividades levadas a cabo pelos jovens, de forma a perceber se estes apresentam *“estruturas globais de enquadramento do seu pensamento e da sua acção”* (Ibidem).

Em última análise, foi possível perceber que a forma como os sujeitos concebem as suas representações, sejam elas individuais, sociais e profissionais está inteiramente relacionada com os contextos nos quais se encontram inseridos, para o qual a socialização primária e secundária se apresentam como processos fundamentais. Pelo que se constatou, as representações incidem no modo como os sujeitos avaliam a realidade e lhe atribuem

significados, evidenciando-se traços semelhantes entre grupos sociais ou profissionais. Em contexto de Centro Educativo, confirmou-se, com base no levantamento bibliográfico, que estas representações específicas, tendo em conta os dois grupos existentes (educandos e educadores) se intensificam, uma vez que as teorias apontam para existência de representações distintas referentes a cada um dos grupos. O que se coloca em causa nesta investigação é se realmente as representações se diferenciam ou se é possível constatar algum tipo de semelhança na forma como se posicionam face às trajetórias dos jovens a executarem medida de internamento antes, durante e depois do Centro Educativo, ao próprio Centro e à sua intervenção e à Lei Tutelar Educativa (L.T.E.).

4. Metodologia da Investigação

Neste capítulo tencionamos apresentar as opções metodológicas realizadas no âmbito desta investigação, bem como a sua fundamentação. Inicialmente, será explicada a problemática e os objetivos do estudo que, para além de permitir compreender o que pretendemos atingir, permite também contextualizar e justificar a seleção dos métodos e dos instrumentos de investigação utilizados no processo de recolha de dados, os quais serão expostos e analisados num momento posterior deste capítulo. Será, ainda, identificada e caracterizada a amostra da investigação e os procedimentos levados a cabo para a sua definição. Por último, trataremos das questões da validade e fidelidade da investigação, assim como os critérios éticos presentes na mesma.

4.1. Problemática da Investigação

A problemática deste trabalho de investigação centra-se no campo da Delinquência Juvenil, com especial ênfase nos jovens que cumprem medida Tutelar de Internamento em Centro Educativo pela prática de facto qualificado na Lei como crime, nos profissionais que desenvolvem as práticas educativas neste tipo de instituições e na equipa diretiva das mesmas.

Interessa-nos conhecer e apreender as representações dos diferentes sujeitos de um Centro Educativo – da equipa diretiva, dos profissionais e dos jovens internados – no que respeita a diversos aspetos relacionados com a institucionalização destes jovens, designadamente às trajetórias antecedentes à entrada no Centro Educativo, durante o internamento e as expectativas referentes ao seu futuro. Interessa-nos conhecer as representações destes sujeitos relativamente aos Centros Educativos, nomeadamente quanto à sua intervenção e compreender como se apropriam da Lei Tutelar Educativa (L.T.E) que fundamenta e explicita as orientações educativas, de reeducação e reinserção social dos jovens perversores da lei.

4.2. Objetivos

Após a identificação da problemática da investigação, apresentamos os objetivos que sustentaram e orientaram tal pesquisa.

Objetivo Geral

- Conhecer as representações dos jovens, dos profissionais e da direção de um Centro Educativo relativamente a: i) trajetórias dos jovens a cumprir medida de internamento; ii) intervenção levada a cabo por instituições desta natureza; iii) e Lei Tutelar Educativa

Objetivos específicos

- Identificar representações dos jovens com diferentes tempos de medida de internamento em Centro Educativo
- Identificar representações comuns e representações específicas dos jovens, profissionais e direção do Centro Educativo;
- Conhecer os objetivos do Projeto Educativo do Centro;
- Identificar práticas educativas valorizadas no contexto da aplicação da medida tutelar educativa;
- Conhecer as representações dos jovens, profissionais e direção do Centro Educativo sobre a intervenção desta instituição;
- Identificar as representações que os jovens, profissionais e direção do Centro Educativo têm da Lei Tutelar Educativa;
- Compreender como é que os jovens, profissionais e direção do Centro Educativo percecionam as trajetórias socioeducativas dos jovens internados – antes e durante o internamento – e quais as suas expectativas futuras.

4.3. Justificação das opções metodológicas

Considerando que com esta investigação objetivamos essencialmente compreender representações dos jovens, profissionais e da direção de um Centro Educativo relativamente a aspetos inerentes à institucionalização de jovens que cometeram atos qualificados na Lei como

crime, tomei a opção de realizar um estudo de carácter qualitativo. A orientação metodológica da investigação está relacionada com as principais características deste tipo de metodologias, uma vez que o seu objeto de estudo são os significados que os sujeitos atribuem às suas ações e interações sociais enquanto protagonistas do seu processo (Coutinho, 2011) e propõe-se *“analisar casos concretos na sua particularidade temporal e local, a partir das expressões e atividades das pessoas nos seus contextos locais”* (Flick, 2004, p. 27) sendo que *“o ponto de partida empírico são os significados subjetivos que os indivíduos atribuem às suas atividades e aos seus ambientes”* (Idem, p. 31). Concretamente, o objetivo do investigador qualitativo *“é o de melhor compreender o comportamento e experiência humana”* como o *“(…) processo mediante o qual as pessoas constroem significados (...)”* (Bogdan e Bilken, 2010, p. 70). Flick (2005) explica que as investigações qualitativas são extremamente relevantes e necessárias para estudar as relações sociais, pela pluralidade dos seus universos. Este tipo de estudos não só nos permitem obter informações fundamentadas empiricamente, como através da captação pessoal da realidade, nos permite interpretá-la, reconhecer os contextos e refletir acerca dos seus significados (Stake, 2009).

As investigações de natureza qualitativa e mais concretamente fenomenológica-compreensiva evidenciam-se pela importância que cedem à análise holística dos fenómenos e porque na elaboração das teorias os investigadores qualitativos não demonstram uma posição determinista, mas contrariamente, uma posição construtivista (Idem). Ao nível metodológico, uma investigação desta natureza assenta no método indutivo, pelo facto de o investigador se propor a estudar significados que adquirem valor por estarem inseridos num determinado contexto. A relação evidente entre o investigador e a realidade que analisa contribui para que a teoria se processe de uma forma indutiva, por emergir do próprio campo de investigação à medida que os dados empíricos surgem (Coutinho, 2011). Lessard-Hébert, Goytte e Boutin (2008) explicam que as metodologias qualitativas dão primazia aos contextos de descoberta para a realização das investigações, estando este facto relacionado com o processo indutivo que as caracteriza.

4.4. Método de Estudo de Caso

O estudo de caso é o método de investigação no qual a pesquisa se baseia, pelo facto de este se centrar na análise pormenorizada de um determinado contexto, sujeito ou acontecimento (Bogdan e Bilken, 2010). Na perspetiva de Stake (2009), o estudo de caso caracteriza-se pela capacidade de incidir na particularidade e na complexidade dos casos únicos, sendo capaz de os compreender no âmbito de contextos importantes. “*O método do estudo de caso permite que os investigadores retenham as características holísticas e significativas dos eventos da vida real*” (Yin, 2010, p. 24). Na visão de Yin (2010), o estudo de caso único possibilita o teste, a confirmação, o desafio, bem como a ampliação da teoria, representando um método capaz de contribuir significativamente para a construção de conhecimento científico. O objetivo deste método de investigação é, essencialmente, apreender circunstâncias de uma situação quotidiana ou de um lugar-comum. Stake (2009) fala-nos de uma necessidade de compreender fenómenos de uma forma global a partir de um caso em particular. Porém, o mesmo autor sublinha que quando optamos por este método de investigação o nosso objetivo primário não é compreender outros casos, mas sim o caso que selecionamos, em particular.

Esta investigação desenvolveu-se no contexto de um Centro Educativo, com a qual procuramos, sobretudo, aceder às representações dos sujeitos desta instituição, designadamente, dos jovens, profissionais e direção. Por outras palavras, pretendemos identificar formas de interpretar a realidade, sentidos e significados atribuídos por estes elementos em particular, sem intenção de fazer generalizações de qualquer tipo. A instituição em causa foi previamente selecionada para a realização deste estudo, sendo que a sua Direção teve um papel importante na definição dos participantes, uma vez que, com base nos objetivos da investigação e nos critérios de seleção da amostra, analisamos em conjunto o que entendemos ser as melhores opções.

4.5. Apresentação da Amostra

Na investigação qualitativa a amostragem é efetivada pela seleção dos casos ou grupos de casos tendo em consideração uma diversidade de critérios relacionados com o tema do estudo, ao invés de utilizar critérios estatísticos. O princípio fundamental deste processo assenta no interesse dos casos – que permitam responder às questões do investigador e que se enquadrem nos critérios definidos pelo mesmo - e não na sua representatividade (Flick, 2005). Relativamente a esta investigação, a amostragem é não probabilística do tipo intencional, tendo em conta que este tipo de amostragem é caracterizada pela forma como o investigador seleciona os participantes na sua pesquisa, recorrendo a critérios pré-definidos, pragmáticos e teóricos (Coutinho, 2011). Como tal, procuramos salvaguardar as principais características em relação aos sujeitos participantes nesta investigação, considerando os objetivos da mesma, como referido anteriormente. Por se tratar de uma amostra constituída por três grupos: jovens, profissionais e direção de um centro Educativo, delineamos alguns critérios referentes a cada um deles. Os jovens foram selecionados, especialmente, com base no tempo de cumprimento de medida, afigurando-se como a principal característica tida em conta na seleção destes elementos. Depois de conhecermos a tipologia dos profissionais, definimos como critérios de seleção a diversidade de funções desempenhadas na instituição, apresentando preferência por incluir na amostra um técnico superior de Serviço Social, sendo este um critério de pertinência socioprofissional (Lessard-Hébert, Goytte & Boutin, 2008), dada a formação base que possuo nesta área profissional. Na perspetiva de Van der Maren (s/d, citado em Lessard-Hébert, Goytte & Boutin, 2008, p. 87) *“A investigação que tenha por único objectivo o aperfeiçoamento do discurso teórico sem a confirmação de uma transferência possível para as aplicações profissionais torna-se cada vez mais desacreditada (...) a investigação deverá ter, acima de tudo, uma pertinência profissional”*. Quanto à Direção, optamos por incluir apenas um elemento, cujo critério de seleção residiu na disponibilidade dos sujeitos que a constituem.

4.5.1. Caracterização da Amostra

O estudo desenvolveu-se num Centro Educativo do norte de Portugal no qual se encontram jovens a cumprir medida de internamento em regime aberto e semi-aberto. Tendo em consideração o objetivo geral da nossa investigação a amostra incidiu em três grupos principais: Jovens, Profissionais e Direção, sendo composta por nove Jovens, três Profissionais e um elemento da Direção. A seleção dos participantes baseou-se num conjunto de critérios

previamente pensados, embora redefinidos aquando a entrada no campo de investigação, para que resultasse numa amostra de variação máxima (Coutinho, 2011), ou seja, para que estivessem representados todos os diferentes estratos da população do Centro Educativo. Os Jovens são do sexo masculino, com diferentes tempos de cumprimento de medida (3 jovens no início da medida, 3 jovens a meio da medida e 3 jovens no fim da medida). Em relação aos profissionais, incluíram a amostra um Técnico Profissional e dois Técnicos Superiores, sendo um deles Técnico Superior de Serviço Social. Por último, a Direção foi representada por um elemento, como explicado anteriormente.

Quadro 2 - Caracterização dos profissionais e elemento da direção participantes na amostra

Nome (Fictício)	Sexo	Idade	Nacionalidade	Habilitações literárias	Categoria profissional
Isabel	Feminino	50 anos	Portuguesa	Licenciatura em Psicologia	Elemento da Direção
Clara	Feminino	32 anos	Portuguesa	Licenciatura em Serviço Social	Assistente social
Filipe	Masculino	42 anos	Portuguesa	Licenciatura em Sociologia	Técnico Superior
Luísa	Feminino	30 anos	Portuguesa	Licenciatura em Psicologia	Técnica profissional

Quadro 3 - Caracterização dos jovens participantes na amostra

Nome (Fictício)	Idade	Meio proveniente (Urbano/Rural)	Escolaridade	Duração da medida de internamento	Regime da medida de internamento	Período da medida já cumprido (à data da entrevista)	Número de medidas de internamento em Centro Educativo
Vasco	16 anos	Urbano	2º ciclo	24 meses	Regime semi-aberto	12 meses	1
Lourenço	17 anos	Rural/Urbano (Distante dos principais centros urbanos)	2º ciclo	12 meses	Regime aberto	8 meses	1
Vicente	17 anos	Urbano (Distante dos principais centros urbanos)	2º ciclo	12 meses	Regime semi-aberto	6 meses	1
Sebastião	18 anos	Urbano	1º ciclo	1ª Medida - 24 meses 2ª Medida - 18 meses	1ª medida - Regime Semi-aberto 2ª medida - Regime aberto	4 meses da 2ª medida	2
José	18 anos	Urbano	2º ciclo	12 meses	Regime aberto	4 meses	1
Dinis	16 anos	Urbano	2º ciclo	20 meses	Regime semi-aberto	10 meses	1
Bernardo	16 anos	Urbano	1º ciclo	18 meses	Regime aberto	11 meses	1
Duarte	18 anos	Urbano	1º ciclo	24 meses	Regime Semi-aberto	21 meses	1
Henrique	18 anos	Urbano	1º ciclo	24 meses	Regime semi-aberto	21 meses	1

4.6. Instrumentos de recolha de materiais empíricos

Uma vez definidos os objetivos da pesquisa, bem como a amostra da mesma, é fundamental a identificação dos instrumentos utilizados no processo de recolha de dados. A entrevista semi-estruturada e a pesquisa documental indicaram ser os mais adequados por se tratar de um estudo de natureza qualitativa, que tem como principal método o estudo de caso, cujas particularidades foram enunciadas anteriormente. A escolha dos instrumentos de recolha de dados deve atender ao tipo de elementos a investigar (Ruquoy, 2005) e, por isso mesmo, a seleção da entrevista prendeu-se com a necessidade de recolher informações relativamente profundas de factos, comportamentos e representações dos participantes da investigação no que respeita a diversas questões relacionadas com jovens a cumprirem medidas de internamento em Centro Educativo (Flick, 2005), sendo esta aplicada a todos os sujeitos que fazem parte da amostra. Ainda neste ponto, importa evocar Ruquoy (2005, p. 89), pois entende que *“a entrevista é o instrumento mais adequado para delimitar os sistemas de representações, de valores, de normas veiculadas por um indivíduo”*. Relativamente à pesquisa documental, mostrou-se pertinente na medida em que nos permite descobrir elementos essenciais para responder às minhas inquietações enquanto investigadora (Quivy & Compenhoudt, 1995), e que nem sempre são citados pelos sujeitos através de outras técnicas de coleta de dados, assumindo assim um papel complementar no que respeita às mesmas (Lessard-Hébert, Goytte & Boutin, 2008). A pesquisa documental traduziu-se na consulta dos processos individuais dos jovens e do Projeto Educativo da instituição.

A combinação destes instrumentos, ou destas fontes de informação é designada por triangulação dos dados, o que permite o acesso do investigador a maior variedade de aspetos históricos e comportamentais (Yin, 2010). Por conseguinte, a grande vantagem de um processo de triangulação é o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação (Yin, 2010), sendo mesmo um processo que permite enraizar melhor o conhecimento, isto é, permite completá-lo e ampliá-lo de uma forma sistemática (Flick, 2005).

4.6.1. Entrevista semi-estruturada

Segundo Quivy e Compenhoudt (1995), a entrevista semi-estruturada cede uma maior liberdade ao entrevistado; o entrevistador pode inverter a ordem das questões ou formular outras que sejam pertinentes (de acordo com o desenvolvimento da entrevista), e são essencialmente recomendadas quando se analisam assuntos especialmente delicados em que os entrevistados

não se sintam à vontade para responder às questões. Flick (2005) complementa estas ideias afirmando que as questões abertas explícitas num guião são características deste tipo de entrevistas, às quais se pretende que o entrevistado responda livremente.

O investigador recorre a este tipo de entrevistas quando pretende centrar-se num objeto particular e captar o melhor possível os significados que lhe são atribuídos e quando o objetivo da recolha de dados se prende, sobretudo, com a obtenção de afirmações concretas acerca de um determinado assunto (Flick, 2005). A entrevista semi-estruturada permite ao entrevistador abordar os temas de uma forma clara estabelecendo relações entre o assunto que introduz e os aspetos referidos pelo entrevistado. *“Um objectivo genérico das entrevistas semi-estruturadas é revelar o conhecimento que existe, de maneira a expressá-lo em forma de respostas e assim torná-lo acessível à interpretação”* (Flick, 2005, p. 86). Constitui-se um instrumento que se centra numa lógica construtivista do comportamento humano, na medida em que cada indivíduo interpreta a realidade consoante os sentidos e significados que possui. Por sua vez, o investigador pretende conhecer a construção de pensamento dos sujeitos a partir dos seus discursos (Aires, 2011).

Deste modo, a entrevista semi-estruturada assumiu um papel relevante no processo de recolha de dados, pois através deste instrumento foi possível aceder às formas de pensamento, de interpretação da realidade e ao quadro de valores dos jovens, profissionais e Direção, que nos permite atingir os objetivos delineados para esta investigação. Tendo em conta os diferentes grupos participantes na amostra, elaboramos três guiões das entrevistas distintos (em Anexo 1 o guião da entrevista aos jovens; em Anexo 2 o guião da entrevista aos profissionais; e em Anexo 3 o guião da entrevista ao elemento da direção). Estes foram construídos com base nas leituras realizadas e validados pela Direção do Centro Educativo mesmo antes do início da recolha de dados.

4.6.2. Pesquisa documental

A pesquisa documental reside na observação de elementos escritos relativos a um lugar ou situação, mostrando-se um método de recolha e verificação dos dados (Lessard-Hébert, Goytte & Boutin, 2008). Os mesmos autores defendem que esta é uma técnica com características de complementaridade na investigação qualitativa, utilizada, frequentemente, para triangular os dados conseguidos por meio de outras técnicas. As fontes às quais o investigador recorre com o intuito de realizar tal análise podem ser privadas ou oficiais, sendo

que estas últimas se traduzem em arquivos, relatórios, estatísticas, entre outros, cuja informação recai sobre factos, atributos, comportamentos ou tendências.

Como referido, a pesquisa documental concretizou-se na consulta dos processos individuais dos jovens institucionalizados e do Projeto Educativo do Centro. A consulta dos processos individuais realizou-se com base numa grelha de análise previamente elaborada, todavia reorganizada no momento da consulta, considerando os elementos emergentes desse primeiro contacto (em Anexo 4). Esta fonte contém toda a informação oficial do jovem a cumprir medida de internamento em Centro Educativo, dados estes referentes ao percurso antecedente ao internamento - expressos nomeadamente em relatórios sociais com avaliação psicológica, relatórios de perícia sobre a personalidade, deliberações do Tribunal, entre outros - assim como dados relativos ao percurso do jovem em contexto institucional, patentes sobretudo nos relatórios periódicos de avaliação. Ainda neste domínio, o Projeto Educativo Pessoal de cada jovem, afigurou-se um elemento de extrema importância, visto que expõe o plano de intervenção a ser aplicado ao longo do período de cumprimento da medida, bem como os objetivos que esta procura atingir.

A análise do Projeto Educativo da instituição, enquanto documento que enquadra a prática da mesma, prende-se com a necessidade de conhecer os moldes da intervenção levada a cabo, quais os objetivos, princípios e valores que preconiza, que estratégias assume e em que fundamentos se apoia. Esta consulta possibilita, em primeira instância, a contextualização do Investigador no campo de pesquisa e, seguidamente, o cruzamento dos dados recolhidos através das entrevistas realizadas especificamente aos profissionais e ao elemento da Direção, visto que *“para os estudos de caso, o uso mais importante dos documentos é para corroborar e aumentar a evidência de outras fontes”* (Yin, 2010, p. 128). Na perspetiva de Yin (2010), a consulta e análise de documentos relevantes é uma tarefa fundamental em qualquer recolha de dados.

4.7. Métodos de análise de dados

A análise de dados representa o procedimento sistemático de organização dos materiais obtidos no campo de investigação, através da qual o investigador se propõe à sua compreensão (Bogdan & Bilken, 2010). Como expliquei, a coleta de material empírico foi realizada por via da pesquisa documental e da realização de entrevistas semi-estruturadas, justificando assim a

opção pela análise de conteúdo e a análise documental como os principais métodos de análise de dados.

4.7.1. Análise de conteúdo

Flick (2005) baseia-se em Strauss (1987) ao referir que a interpretação dos dados é a coluna vertebral do procedimento empírico, sendo também o cerne da investigação de natureza qualitativa.

A análise de conteúdo é, na sua essência, “*um conjunto de técnicas de análise das comunicações*” (Bardin, 2009, p. 33), o que na prática se traduz no recurso a diversas formas e procedimentos sistemáticos e objetivos aplicados a um campo muito amplo, as comunicações (Bardin, 2009). Pretende, assim, compreender o que está para além das palavras sobre as quais o investigador se interessa (Bardin, 2009).

Neste processo, o investigador deve obedecer a normas para que a análise seja válida, nomeadamente na identificação das categorias de fragmentação da comunicação (Bardin, 2009). As categorias devem, portanto, ser homogêneas na medida em que não se contenha na mesma categoria vários temas ou assuntos; exaustivas, devendo explorar a totalidade do texto; objetivas, pois codificadores distintos devem chegar aos mesmos resultados; e, pertinentes, significa que têm de estar em total sintonia com o objetivo da investigação. Segundo Flick (2005), o trabalho de categorização funde-se na atribuição códigos e conceitos ao material empírico recolhido, possibilitando a elaboração de teoria. Tal processo denomina-se por codificação do material (Flick, 2005), estratégia utilizada na análise dos dados recolhidos no âmbito desta investigação. As entrevistas foram gravadas em registo áudio e transcritas integralmente e após uma leitura intensiva das mesmas realizou-se o trabalho de codificação aberta (Flick, 2005), um procedimento indutivo orientado apenas pelos dados recolhidos, ou seja, as categorias foram criadas somente a partir do material coletado. Esta opção deve-se ao facto de estarmos a tratar de representações sociais e de interpretações da realidade de vários sujeitos e pelo facto de se terem recolhido dados muito ricos através das entrevistas, visto que a partir destas os participantes tiveram a oportunidade de expor e desenvolver quadros de pensamento e de valores.

Após o processo de categorização emergente e de abstração progressiva, chegamos a um sistema de categorias, cuja versão integral se encontra disponível no anexo 5. Desta forma,

apresentamos no quadro 4 a sistematização das categorias produzidas com vista a análise dos dados recolhidos.

Quadro 4 – Categorias de análise

Categorias – Jovens	Categorias – Profissionais	Categorias - Direção
Situação sócio-familiar	Representações sobre o percurso dos jovens antes da entrada no Centro Educativo	Representações sobre o percurso dos jovens antes da entrada no Centro Educativo
Trajétória do jovem	Representações sobre o percurso institucional dos jovens (Em C. E)	Representações sobre o percurso institucional dos jovens (Em C.E)
Representações do jovem sobre o seu comportamento antes do C.E	Representações sobre o(s) Centro(s) Educativo(s)	Representações sobre o(s) Centro(s) Educativo(s)
Perceções do jovem sobre a aplicação da medida	Representações sobre a intervenção profissional	Representações sobre a intervenção profissional
Comportamento do jovem em C.E	Representações sobre a LTE	Representações sobre a LTE
Representações sobre o Centro Educativo	Expectativas futuras face aos jovens	Expectativas futuras face aos jovens
Representações do jovem acerca da sua trajetória em C.E		
Representações sobre a L.T.E		
Expectativas futuras do jovem		

4.7.2. Análise documental

Para a análise documental elaboramos grelhas que foram preenchidas ao longo da fase de pesquisa, cuja informação recolhida foi cruzada com aquela que foi obtida através das entrevistas. Como exposto anteriormente, o levantamento de elementos a partir de fontes documentais permite-nos constatar factos relatados pelos sujeitos entrevistados, constatação essa que se intensifica nesta fase, dado que é o momento em que, efetivamente, o material é interligado pelo investigador.

4.7.3. Validade, fidelidade da investigação

A validade é entendida como a forma de constatar se o investigador observa aquilo que realmente pensa estar a observar (Flick 2005; Lessard-Hébert, Goytte & Boutin, 2008), conferindo, desse modo, o rigor e a qualidade científica à investigação. A questão que se coloca no que respeita à validade da investigação qualitativa é *“em que medida as construções do investigador estão enraizadas nas construções daqueles que estuda e até que ponto esta*

elaboração é transparente para os outros” (Flick 2005, p. 227). Lessard-Hébert, Goytte e Boutin (2008) apresentam, com base em Kirk e Miller (1986), três tipos de validade: validade aparente, validade instrumental e validade teórica. No caso concreto desta investigação, trata-se de validade teórica pelo facto de existir um vínculo inferencial entre os fenómenos observados e o quadro teórico correspondente. Por outro lado, a validade foi assegurada através do processo de triangulação que passou pela triangulação dos dados, cujas especificidades foram acima explicadas, e pela triangulação teórica que assenta na combinação de diversas perspetivas teóricas (Flick 2005; Coutinho, 2011), aumentando as possibilidades de produção de conhecimento (Flick 2005). Coutinho (2011, p. 208) afirma que a triangulação na investigação empírica é utilizada pelo investigador *“como forma de conseguir uma análise de maior alcance e riqueza”*.

A fidelidade sustenta-se nos procedimentos de investigação, mais concretamente nas técnicas e instrumentos utilizados na recolha de dados (Lessard-Hébert, Goytte & Boutin, 2008). Flick (2005) e Lessard-Hébert, Goytte e Boutin (2008) apoiados em Kirk e Miller (1986) identificam três tipos de fidelidade: fidelidade quixotesca, fidelidade diacrónica e fidelidade sincrónica. Considerando esta tipologia, a fidelidade sincrónica é aquela que mais se adequa ao estudo realizado, por se referir à semelhança das observações efetuadas no mesmo período de tempo. Este tipo de fidelidade refere-se às observações ligadas a aspetos teóricos que interessam ao investigador de uma forma muito específica. O modo de avaliação desta fidelidade interna consiste na comparação das informações recolhidas a partir de diferentes técnicas ou instrumentos, o que estimula o investigador *“a imaginar como é que resultados múltiplos, mesmo ligeiramente diferentes, podem, ainda assim, ser simultaneamente verdadeiros”* (Lessard-Hébert, Goytte & Boutin, 2008, p. 81).

4.7.4. Considerações éticas

A realização desta investigação teve sempre por base variadas preocupações éticas, asseguradas ao longo de todo o processo, pois reportando o pensamento de Erickson (1986, citado em Lessard-Hébert, Goytte & Boutin, 2008), os cuidados éticos devem equiparar as preocupações científicas do investigador no terreno. Todas as questões devem ser clarificadas à priori - logo no início da investigação – fundamentalmente os objetivos da investigação e as atividades que se pretendem realizar. Da mesma forma que o investigador deve proteger todos os participantes na sua pesquisa de riscos psicológicos ou sociais que sejam previsíveis,

particularmente aqueles que se afigurem como os mais vulneráveis (Lessard-Hébert, Goytte & Boutin, 2008).

Lessard-Hébert, Goytte e Boutin (2008), apoiados nos contributos de Erickson (1986), apresentam alguns elementos que podem facilitar a relação de confiança e colaboração entre investigador e os indivíduos que participam no estudo. A existência de um grau de neutralidade de juízos do investigador relativamente aos sujeitos torna-se fundamental, o investigador deve explicar-lhes constantemente os objetivos da investigação, para que estes não os encarem como meramente avaliativos. A confidencialidade ao longo do trabalho empírico é igualmente importante, o investigador nunca deverá comentar com alguns participantes aspetos relacionados com outros participantes. Deve ter a capacidade de envolver os sujeitos que fazem parte da amostra, assumindo-os como colaboradores. Por último, as questões que norteiam a sua investigação devem estar presentes e muito claras no seu pensamento, assim como os procedimentos utilizados para a recolha de dados, para que possa inspirar confiança naqueles que participam na sua pesquisa.

Os princípios de ordem ética tidos em consideração traduziram-se na solicitação do consentimento informado dos sujeitos ou encarregados de educação dos menores para integrarem o estudo, do consentimento informado dos participantes para a gravação das entrevistas e na garantia de reserva de anonimato (assegurado com a utilização de nomes fictícios) e de confidencialidade de todos os dados recolhidos. Para além destes aspetos, foi certificado que as informações recolhidas não seriam utilizadas para outros fins que não os da investigação, bem como a destruição das gravações perante os elementos da Direção do Centro Educativo após o término do estudo. Este compromisso, assumido com a Direção do Centro Educativo no qual realizamos a investigação, impede-nos de incluir em anexo a transcrição integral das entrevistas e a codificação integral das mesmas.

Antes da investigação e durante a mesma foram facultadas todas as informações necessárias ou solicitadas pelos participantes de modo a tornar a investigação transparente e acessível aos diferentes intervenientes.

5. Descrição e interpretação dos resultados

5.1. Introdução

Em conformidade com os objetivos da investigação, iremos destacar temas específicos, cuja análise se mostra pertinente tendo em conta o que pretendemos com o estudo e os dados recolhidos. Neste sentido, analisaremos a trajetória familiar, escolar e social dos jovens a executarem medidas de internamento em Centro Educativo e o comportamento que caracterizou o seu percurso antes da mesma. Apresentaremos as representações de jovens, profissionais e direção do Centro Educativo relativamente à instituição e à importância da sua intervenção para a vida futura dos jovens estudados, à Lei Tutelar Educativa (L.T.E.) e à aplicação da medida de internamento. Por fim, descreveremos as expectativas futuras dos sujeitos participantes na investigação face aos jovens que cumprem medida de internamento em Centro Educativo. Esta análise é realizada com base nas informações patenteadas nos relatórios técnicos e no discurso direto dos participantes no estudo, pelo que a partir deste se torna possível identificar representações específicas e comuns face aos temas em causa. Para tal, considerou-se determinante uma análise transversal que contemplasse as representações de jovens, profissionais e direção relativamente aos assuntos abordados, permitindo o confronto entre as mesmas.

5.2. Objetivos do capítulo

Neste capítulo temos como principais objetivos apresentar e analisar as representações específicas e representações comuns de jovens, profissionais e direção de um Centro Educativo sobre os temas supracitados. Além disso, com base nos resultados obtidos pretendemos confirmar ou refutar as teorias expressas no enquadramento teórico desta investigação.

5.3. Caracterização do percurso familiar, escolar, social e institucional dos jovens até à execução da medida de internamento em Centro Educativo

5.3.1. Percurso Familiar

A análise sobre o percurso familiar dos jovens que cumprem medida de internamento em Centro Educativo incide em três itens principais: as relações, as práticas educativas e a situação sócio-económica. Do estudo realizado, foi possível constatar, com base nos relatórios técnicos, que o percurso familiar de sete dos nove jovens participantes da amostra é marcado pela elevada instabilidade ao nível das dinâmicas relacionais, cujos progenitores ou pessoas responsáveis

revelam um reduzido investimento afetivo e demonstram dificuldades em suprimir as suas necessidades afetivo-emocionais. É frequente a conflitualidade conjugal e parental com expressão em violência física e verbal em dois dos casos estudados. Apesar destes dados, os jovens descrevem na sua maioria uma relação familiar positiva, na qual identificam apenas discussões comuns que entendem como normais no quotidiano familiar: *sempre me dei bem com os meus pais. Pronto, havia sempre os problemas de casa* (Lourenço); *Com a minha irmã e com a minha mãe a relação sempre foi boa, sempre nos demos bem. Às vezes eu discutia, vinha chateado lá de fora e às vezes em casa discutia um bocado* (José).

Somente um dos jovens assume claramente a relação conflituosa que mantinha com o progenitor: *ele [pai] 'tava-me sempre a mandar bocas e isso, 'tava-me sempre a rebaixar e eu não me dava muito bem* (Duarte). A este respeito, estudos como o de Carvalho (2004), Pral (2007) e Feijó e Assis (2004, citado em Zappe & Dias, 2010) revelam que a interação familiar dos jovens com comportamento anti-normativo é predominantemente negativa, caracterizada pelos problemas nas relações interpessoais, qualificadas como conflituosas, pela pobreza afetiva, pela violência física e psicológica constante e por ruturas nos laços familiares. Pral (Idem) defende que a conflitualidade entre pais e filhos, a fraca monitorização e o baixo nível de envolvimento positivo representam importantes fatores de risco no que concerne ao desenvolvimento de condutas delinquentes precoces.

Em termos de práticas educativas, os dados recolhidos através dos processos individuais revelam que em todos os casos analisados está patente um estilo educativo ambivalente, permissivo e com recurso a práticas parentais inconsistentes e desculpabilizantes, sendo que se destaca a ausência de supervisão estruturante e adequada capaz de salvaguardar o desenvolvimento saudável do jovem a todos os níveis. Segundo os relatórios técnicos, as famílias manifestam claras dificuldades em exercer uma ação educativa estruturada e assertiva, essencialmente no que respeita à imposição de normas e limites e à orientação das atividades e do comportamento dos jovens. Por sua vez, a forma como os jovens percecionam o acompanhamento parental divide-se em dois pontos de vista: a identificação da permissividade nas práticas educativas e a salvaguarda do papel da família, responsabilizando-se pelos atos cometidos, ou seja, consideram o seu comportamento resultado das suas próprias escolhas e não da ausência de acompanhamento e supervisão parental. Apenas um dos nove jovens classifica o estilo parental como permissivo: *a minha mãe (...) chamava-me à atenção, mas (...)*

era daquelas mães pacíficas (Lourenço); cinco jovens declaram incapacidade por parte da família em impor regras, embora sublinhem os frequentes alertas da mesma, aos quais não atribuíam importância: *já não conseguiam meter mão em mim (...) chamavam-me a atenção pra eu ir pra escola, pra pensar no meu futuro, mas na altura nem queria saber* (Duarte). *As opiniões que ela [mãe] tinha, que me dava, os conselhos e tudo, não seguia* (José). A teoria existente no âmbito da problemática da delinquência juvenil evidencia a presença de lacunas e falhas relativamente aos quadros educacionais, classificados como inconscientes, afigurando-se como potenciadores de comportamentos desviantes (Pral, 2007).

Ao nível socio-económico, as famílias apresentam indicadores de precaridade e instabilidade, pois considerando as informações expressas nos relatórios técnicos, seis dos nove jovens estudados evidenciam uma situação económica insuficiente para responder às necessidades. De modo a ilustrar estas informações, importa referir que dos nove jovens existem dados concretos sobre sete relativamente a este aspeto e destes sete jovens apenas um tem os dois elementos do agregado familiar integrados profissionalmente. Feijó e Assis (2004, citado em Zappe & Dias, 2010) afirmam que a maioria das famílias dos jovens com práticas transgressivas encontram-se em situação de pobreza e exclusão social, desamparadas socialmente e com baixo nível de escolarização e qualificação para o trabalho.

5.3.2. Percurso Escolar

Sobre o percurso escolar dos jovens, os dados divulgados em relatórios técnicos e o discurso direto dos mesmos convergem, sendo que ambos indicam um percurso sobretudo pautado pelo absentismo, abandono, insucesso e pelos comportamentos disruptivos, cuja entrada no segundo ciclo se afigura como um momento de viragem negativo: *(...) entrei pro quinto ano, pronto, (...) comecei a reprovar e assim (...)* (Lourenço); *Depois mudei de escola, comecei a conhecer outras pessoas, mais velhas, comecei a ficar...* (Sebastião).

Dos nove jovens participantes no estudo, sete apresentam absentismo e abandono escolar: *(...) ia um dia, dois dias, mas faltava três, quatro semanas, sempre assim. Chumbei por faltas, várias vezes, depois não me matriculei* (Henrique). *(...) Foi a partir do quinto ano que comecei a chumbar por faltas e isso e depois cheguei ao 6º ano já 'tava sempre a chumbar, farto de 'tar sempre no mesmo ano, desisti daquilo (...)* (Dinis). Cinco manifestam um comportamento desadequado e problemático em contexto escolar: *era suspenso da escola (...)* *por andar aí a roubar e a fazer porcarias* (Sebastião). *Nos colegas às vezes dava porrada (...)*

com os professores faltava-lhes ao respeito, respondia mal, não ia à escola, destabilizava as aulas (Vasco). E dois revelam dificuldades ao nível da aprendizagem que se traduzem no baixo rendimento e no insucesso. Os níveis de ensino dos jovens não ultrapassam o 2º ciclo de escolaridade, uma vez que quatro dos nove jovens possuem apenas o 1º ciclo e os restantes o 2º ciclo concluído. Estes resultados corroboram os apresentados por Carvalho (2004), revelando que o percurso escolar destes jovens é marcado pelo absentismo, o insucesso e o abandono escolar. Também Zappe e Dias (2010) mostram que a problemática da delinquência juvenil se encontra associada a dificuldades de vinculação manifestadas pelos jovens relativamente a instituições que pressupõem o cumprimento de normas sociais.

Em suma, a literatura correlaciona os comportamentos transgressivos dos jovens com fatores de risco familiares e ambientais, designadamente com as interações familiares coercivas, marcadas pelo diminuto investimento afetivo, com as práticas educativas ambíguas e pouco estruturadas e com a falta de supervisão parental (Carvalho, 2004 a; Carvalho, 2004 b; Fernandes, 2010; Zappe e Dias, 2010).

5.3.3. Percurso Social

Considerando tudo o que foi descrito anteriormente, importa analisar o modo como estes jovens socializam noutros contextos para além do familiar e escolar. As informações apresentadas nos relatórios técnicos e aquelas transmitidas pelos próprios jovens, revelam que o grupo de pares assume neste domínio um papel de grande relevância. Seis dos nove jovens integravam e mantinham fortes vínculos a grupos de pares referenciados e conotados negativamente no meio social com práticas ilícitas, manifestando-se revelando-se como o principal espaço de socialização e provocando, conseqüentemente, um crescente distanciamento em relação aos valores e instâncias de controlo formal: *comecei a arranjar amizades, as amizades na minha zona não eram muito boas, mas comecei a parar com eles, depois já não ia pra escola, não pra ficar em casa, mas pra 'tar na rua (...). Conheci lá um ou dois rapazes (...) que não eram boas peças na altura, então comecei a andar com eles pra todo o lado* (Henrique). *Eu lá fora não me dava com ninguém... Dava-me no meio (...) só interagia com os meus, de resto era casa, fumar, 'tar com os colegas...* (Vicente). Estes dados confirmam o que Carvalho (2004b) salienta, nomeadamente que o grupo de pares assume especial relevância para os jovens, intensificando-se caso as relações familiares não sejam consistentes.

Embora os jovens não expliquem as motivações que estão na base desta ligação no que se refere ao grupo de pares, os relatórios técnicos apontam como principal motivação o objetivo em alcançar aceitação e estatuto social. Um indicador a realçar e que reflete esta realidade é o facto de seis dos nove jovens terem cometido delitos em contexto grupal. Segundo Le Blanc (2008), os jovens que praticam ilícitos em grupo aspiram obter algum benefício, atenuar tensões ou vivenciar o prazer, a excitação e o orgulho. Os dados mais recentes sobre a delinquência juvenil em Portugal, apontam que a maior parte dos ilícitos praticados pelos jovens acontecem em contexto grupal e o interesse patrimonial revela-se a principal motivação (Carvalho, 2013).

Com base nas informações patenteadas nos relatórios técnicos, cinco dos nove jovens foram acompanhados no âmbito da Lei de proteção de crianças e jovens em perigo, nomeadamente pela Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, quatro destes estiveram institucionalizados ao abrigo da mesma, sendo que dois se encontravam em situação de “ausência indevida”, visto que regressaram ao agregado familiar por iniciativa própria. Nenhum dos jovens tinha sido alvo de outro tipo de intervenção no âmbito da Lei Tutelar Educativa como alternativa ao internamento em Centro Educativo; porém, foram aplicadas outras medidas no âmbito de processos distintos, entre as quais se destaca uma segunda medida de internamento aplicada a um dos jovens. A este respeito, Carvalho (2004) confirmou através do seu estudo que 58,3% das crianças e jovens tinham sido alvo da primeira medida de internamento, destacando-se uma intervenção orientada para a institucionalização e pouco empenhada no apoio psicossocial às famílias que apresentam diversos fatores de risco que põem em causa o desenvolvimento dos menores.

5.4. Caracterização do comportamento dos jovens até à execução da medida de internamento em Centro Educativo

A avaliação técnica realizada ao comportamento dos jovens antes da entrada em Centro Educativo revela diversas limitações em termos de competências pessoais e sociais identificando a presença de indicadores como agressividade física e verbal, impulsividade, dificuldades ao nível do auto-controlo, fraca capacidade de interiorização de regras, postura desafiadora e de confronto face às figuras de autoridade, dificuldades na interação pessoal e social, diminuta capacidade empática, desenvolvimento orientado para a defesa dos seus interesses e para a satisfação imediata dos seus impulsos e reduzidas capacidades ao nível do pensamento consequencial. Em termos emocionais, grande parte dos jovens evidenciam dificuldades no

manuseamento emocional e uma baixa tolerância à frustração. Neste sentido, a forma como os jovens caracterizam o seu comportamento, vai de encontro ao que é indicado pelos relatórios técnicos, embora a agressividade seja aquela que mais reportam ao longo do discurso: *(...) se eu fosse roubar e se a pessoa fizesse força, sim, agredia para conseguir tirar aquilo que eu queria* (Vicente). *Essas paragens, flechava, começava pronto, a desatinar (...) com as pessoas e assim, quando tipo falavam mais alto do que eu, pronto, eu não me deixava ficar em baixo, partia para cima dele* (Lourenço). *Batia nos outros, fumava (...) Haxixe* (Sebastião). *Chegávamos, víamos um rapaz a passear, fechávamos ele depois era dar as coisas, se ele resistisse dávamos porrada* (Vasco). Porém, também reconhecem um comportamento impulsivo e inconsequente: *(...) a impulsividade era o que estragava tudo no meu comportamento, se eu não tivesse impulsividade era direitinho, ia às aulas e tudo e a impulsividade faz com que reaja muito rápido, pegam comigo e eu não penso duas vezes* (Dinis). *(...) Eles [os colegas] se fosse preciso chamavam-me e eu ia sem olhar às consequências, na altura pensava que só acontecia aos outros e não me acontecia a mim* (Duarte).

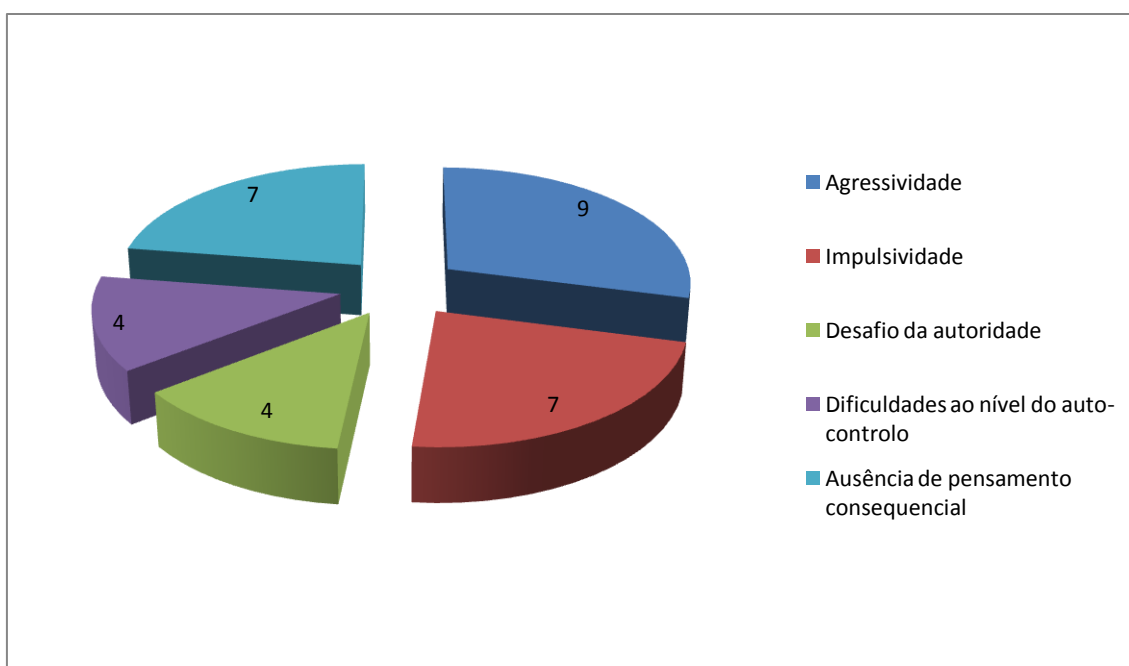
No que concerne ao seu comportamento de uma forma genérica, a maioria dos jovens (seis dos nove que participaram no estudo) qualificam-no como negativo, mostrando-se capazes de refletir sobre as atitudes e os atos cometidos. A partir desta reflexão é possível constatar que os consumos de substâncias ilícitas, designadamente o haxixe, as agressões contra terceiros, em parte dos casos consequentes dos furtos, a desobediência às figuras de autoridade e às normas vigentes predominam na caracterização que fazem do próprio comportamento: *assaltos, agressões, consumos* (Duarte). *Andava à porrada, (...) pistolas, eu já ‘tive uma pistola apontada à minha cabeça em frente à minha mãe. (...) ia pra rua (...) ia pra outras zonas roubar, fazer asneiras, depois entretanto comecei a fumar haxixe, comecei a ir mais vezes pra esquadra, resisti à polícia, várias coisas* (Henrique). *‘Tava sempre na rua, ‘tava sempre a fazer asneiras com os colegas, roubava, fumava, não queria saber de nada (...) não respeitava ninguém, (...) eu tinha sempre aquela necessidade “tenho que ir à rua, tenho que ir fumar, tenho que ir roubar”* (Vicente). *O meu comportamento sempre foi um bocado à risca, não cumpria muito as regras, (...) furtava às vezes carros, partia montras, às vezes pegávamos com pessoas nas ruas mesmo só por diversão mais nada* (José). Dois dos jovens explicam as razões de tal comportamento com base em fatores externos, um deles aponta o falecimento da progenitora como a principal razão do agravamento da sua conduta: *eu antes portava-me mal, mas não era portar mal em aspeto de processos e isso, era brincadeiras com os amigos e isso que eu às vezes fazia, mas não era*

nada como quando a minha mãe faleceu. A minha mãe faleceu e eu comecei a ter comportamentos de bater (Dinis). O segundo jovem entende que a zona habitacional com várias problemáticas associadas e o facto de ter familiares com historial no sistema se justifica influenciaram o seu percurso transgressivo: *acho que foi no meio também onde eu cresci e a minha família também. Tenho tios que 'tão presos e assim...* (Vicente), apesar de reconhecer a influencia de fatores pessoais: *mas eu (...) desde pequeno sempre gostei de fazer asneiras sempre quis fazer coisas que me davam pica, nunca gostei de fazer o bem, mas sim o mal* (Vicente).

Estes dados confirmam o que a teoria aponta sobre os fatores de risco pessoais no que respeita à delinquência juvenil, dado que estudos revelam que os jovens com predisposição para a prática ilícita apresentam um comportamento egocêntrico, agressivo e impulsivo, com fraca capacidade empática e, efetivamente, demonstram deficitárias competências pessoais e sociais (Pral, 2007). Carvalho (2004a) sustenta que as relações familiares pouco securizantes e com níveis de violência associados, fazem com que o jovem cresça com padrões relacionais distorcidos e as recorde com elevado grau de sofrimento, tornando-o menos resistente à frustração.

Gráfico 1

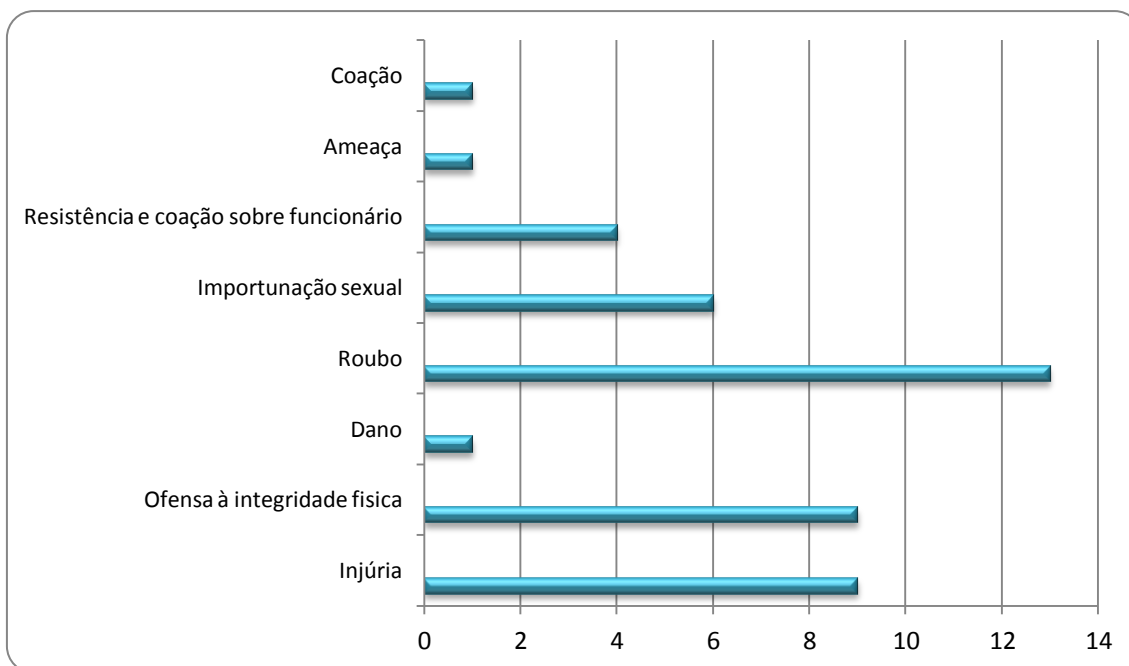
Indicadores presentes no comportamento dos jovens antes da entrada em Centro Educativo⁵



⁵ Fonte: Relatórios técnicos divulgados nos processos individuais dos jovens

Na análise ao comportamento dos jovens antes da sua entrada em Centro Educativo, constatou-se que o roubo, a ofensa à integridade física e a injúria foram aqueles realizados por um maior número de jovens (cf., Gráfico 2).

Gráfico 2
Tipos de ilícitos que determinaram a medida de internamento em Centro Educativo⁶



Os resultados que apresentamos no gráfico 2 confirmam o que foi referido anteriormente acerca da conduta dos jovens, tendo em conta as informações recolhidas a partir dos processos individuais e do discurso direto dos jovens.

5.5. Representações dos profissionais e direção sobre o percurso dos jovens antes da entrada em Centro Educativo

As representações dos Profissionais e do elemento da Direção entrevistados⁷ sobre o percurso dos jovens que antecedeu a execução da medida de internamento coincidem com o que foi apresentado até aqui sobre este assunto. Ao nível familiar, consideram que se trata de um percurso marcado pela falta de supervisão parental, pelo estilo educativo permissivo e pela deficiente retaguarda familiar, na qual se inclui um fraco investimento afetivo: *falta de supervisão familiar, em que eles tinham uma liberdade a nível de horários, começaram a sair muito cedo, a experimentar coisas muito cedo e não tinham ninguém que conseguisse dizer não e eles*

⁶ Fonte: Relatórios técnicos divulgados nos processos individuais dos jovens

⁷ Associamos as representações dos Profissionais e do elemento da Direção entrevistados pelo facto de se ter confirmado a existência de representações comuns em ambos os grupos.

próprios contornavam (Luísa). Não há regras, não há imposição de limites, há uma permissividade enorme (...). Em termos de retaguarda familiar, na maioria das famílias não são famílias que lhes tenha transmitido um sentimento de segurança e vinculação (Clara). A gente fala de jovens que entram pra aqui, que a grande maioria deles não têm balizas de comportamento, não têm balizas de valores ou de hábitos (Filipe).

Sobre o percurso escolar, afirmam como principais problemáticas o absentismo e o abandono escolar, no qual não são criados objetivos e expectativas face ao futuro ao nível escolar e profissional. Além disso, uma das profissionais destaca a entrada no segundo ciclo como um momento de viragem negativo: *isso é uma coisa que se vê em quase todos, até à 4ª classe não há problemas nenhuns, a entrada no ciclo é catastrófica (Clara)*. Em traços gerais, classificam um percurso associado à marginalidade, desprovido do que é necessário para crescerem saudavelmente em todos os sentidos: *foi sempre um percurso dentro da marginalidade (Luísa). É uma vida terrível, desprovida de tudo aquilo que a gente acha de valor e é (...). A perspetiva que eu tenho destes miúdos é que a maioria deles passou por coisas muito más (...). Eles não sabem o que é, provavelmente, ter uma vida com tudo aquilo a que têm direito enquanto crianças que são e depois enquanto jovens e adolescentes que vão crescendo (Filipe)*. Fazendo uma análise transversal, é possível verificar que as representações de profissionais, direção e jovens estão em concordância no que respeita ao percurso antes da entrada em Centro Educativo. No entanto, os jovens percecionam o seu percurso familiar de uma forma ligeiramente distinta, pois embora identifiquem a dificuldade da família em impor regras e limites quanto ao seu comportamento, não se manifestam acerca das práticas educativas e das lacunas afetivo-emocionais.

5.6. Representações dos jovens, profissionais e direção sobre o Centro Educativo

A maioria dos jovens entrevistados (sete dos nove) entende que o Centro Educativo desempenha um importante papel, designadamente no processo de mudança pessoal e comportamental, na criação de hábitos e rotinas, na aquisição de competências no âmbito escolar e profissional e na interrupção do percurso transgressivo, mostrando capacidade de refletir sobre o impacto do internamento nas suas vidas futuras. *Porque me parou, porque me mudou (...)* (Henrique). *(...) Porque aqui uma pessoa muda muito (Vasco)*. *Se calhar vai mudar as minhas atitudes, vou ser mais auto-controlado, se calhar vou ter mais respeito pelos outros (José)*. *Tira-nos [do meio no qual estavam inseridos] não fumamos, temos escola, temos regras*

a cumprir, temos horas pra comer, hábitos e higiene (Vicente). (...) *Na rotina, porque eu antes não tinha rotina, não tinha horas pra sair de casa, não tinha horas pra acordar, não tinha horas pra nada. Aqui como temos rotinas lá fora crio a minha própria rotina* (Duarte). Os restantes dois jovens consideram que o Centro Educativo apenas se revela positivo por lhes ceder a oportunidade de frequentarem a escola, permitindo-lhes assim, atingir níveis de ensino superiores aos que possuíam antes do internamento e, simultaneamente, frequentar cursos de formação que posteriormente lhes podem ser úteis na sua integração social e profissional. (...) *Tirando a escola não vejo o que é que 'tou aqui a fazer* (Sebastião). (...) *É mesmo a questão da escola, eu quero é 'ter a escola e mais nada. O melhor aqui é 'tar com os colegas e 'tar na escola, é o que passa o tempo* (Lourenço). A maioria dos jovens assinala a escola, as oportunidades de realização de estágios no exterior da instituição, as regras relacionadas com hábitos e rotinas, nomeadamente a hora de deitar e acordar, os hábitos de higiene e a frequência das aulas como os aspetos mais importantes no Centro Educativo. (...) *Foi bom aprender, ter a oportunidade de acabar pelo menos o 9º ano e de conhecer novas pessoas* (Vasco). *Temos a vantagem de 'tar na escola e fazermos os nossos cursos, acabar a escolaridade e sair daqui com o curso e lá fora tentar arranjar um emprego dessas coisas que nós temos aqui* (Vicente). O facto de a escola ser considerada pelos jovens como o melhor e o mais importante no Centro educativo mostra-se tão interessante como surpreendente, tendo em conta que se tratavam de jovens que possuíam o 1º e 2º ciclos concluídos com elevados níveis de absentismo, abandono e insucesso escolar. Podemos identificar duas explicações possíveis para esta referência feita pelos jovens: i) perceberem a importância das habilitações para uma integração futura no contexto profissional, mostrando-se capazes de refletir sobre a importância de frequentar a escola e cursos de formação: *não queria ser nenhum analfabeto com o 6º ano lá fora, ao menos tenho o 9º* (Lourenço) ii) perceberem a escola como um espaço de socialização: *eu sei que é mau estar na unidade 1, onde eles nem sequer descem [para a escola], ter só apoio escolar, 'tão lá se calhar a dar a revisão do que deram no 3º ano ou assim* (...) (Vasco). Importa sublinhar que se trata de uma escola dirigida para os seus interesses e necessidades, na qual é realizado um apoio constante e orientado para um aumento da autoconfiança no que se refere às competências de cada um: *os cursos de aprendizagem não é como o ensino regular (...) eles aqui conseguiram com um apoio constante, diário, ser capazes* (Clara).

Dos dados obtidos, três dos nove jovens percecionam o Centro Educativo como uma oportunidade, principalmente no que respeita ao processo de mudança e à formação escolar e profissional: *pra me integrar na sociedade e isso ... Os cursos e tudo, aprendi muita coisa* (Duarte). *Foi uma oportunidade (...) porque dá pra ver que eu sou alguém, que eu sou capaz, (...) dá pra ver que eu não era um caso perdido (...)* (Henrique). Um deles entende simultaneamente como um castigo e uma oportunidade: *as duas coisas (...) é uma oportunidade porque 'tão-me a ajudar pra eu ser melhor e 'tão-me a dar estudos, recebo, posso sair daqui com dinheiro e lá fora tentar-me orientar. E o castigo é 'tar longe da família* (Vicente). Por fim, dois outros jovens referem-se ao Centro Educativo como uma punição, equiparando-o a um estabelecimento prisional. *Não é importante 'tar aqui, pronto eu 'tou a pagar por alguma coisa que eu já fiz há algum tempo (...)* (Lourenço). *Isto para mim é 'tar preso, é igualzinho* (Sebastião). *Para mim isto é uma prisão de menores, se não fosse não tinha arame farpado, câmaras... (Lourenço).* Ao cruzar as informações, é interessante perceber que os dois jovens que encaram o Centro Educativo como uma punição são aqueles que apenas destacam a escola como o único aspeto positivo na instituição. A este respeito, não se encontrou correlação entre as representações dos jovens e o tempo de execução da medida, visto que não é possível verificar representações específicas relativamente a jovens que estejam no início, a meio e no fim da medida de internamento.

O sistema normativo aparece quase que inevitavelmente ao longo do discurso dos jovens quando se referem ao Centro Educativo, nomeadamente quando apontam o pior na instituição e quando indicam o que alterariam na mesma, caso tivessem tal oportunidade. Sete dos nove jovens declaram que há regras com as quais não concordam, considerando-as como o pior no Centro Educativo, sendo elas o facto de não ser autorizado falar nos movimentos⁸, de estes serem realizados em fila indiana e encostados à parede e o facto de estarem privados de liberdade e totalmente condicionados pelo regulamento. No entanto, outras são identificadas como a obrigatoriedade de pedir licença sempre que se movimentam e a restrição do discurso (por exemplo não é permitido falarem sobre os atos ilícitos praticados antes do internamento, entre outros assuntos). *É de 'tar privado de fazer muitas coisas (...), privado de andar livremente, 'tar com os amigos, falar com os amigos, ir à internet e coisas assim* (Lourenço). *Não podemos andar à vontade, não podemos andar um aqui outro aqui, temos que andar em fila, temos que pedir "posso" (Bernardo). (...) Mudava muitas regras (...), pra já, não se andava encostado à*

⁸ Deslocações dos jovens em grupo nas instalações do Centro Educativo

parede, não havia fase inicial, era toda a gente com os mesmos privilégios, podia-se falar, com modos, mas podia-se falar o que se quisesse, e aqui não se pode (Lourenço). Os jovens referem ainda não entender a importância de tais regras para a sua vida futura, não perspetivando qualquer aplicabilidade no seu quotidiano: *andar encostado à parede, lá fora não cabe na cabeça de ninguém (...). Não foi importante ensinarem-me a varrer o chão e esfregar e a tomar banho em 5 minutos* (Lourenço). *Aqui há regras que eu não sei para quê que isto dá pra nossa vida (...) ter de pedir “posso” pra tudo, deitar cedo, fazer chamadas em dias específicos (...), isso lá fora pra mim não vai servir pra nada...* (Sebastião). Também nestes aspetos não se observa relação entre o tempo de internamento e as representações dos jovens, sendo que não se assiste a opiniões relativas ao sistema normativo da instituição características de jovens que estejam na fase inicial, intermédia ou final da medida de internamento.

Quanto às funções do Centro Educativo, os jovens organizam o pensamento e o discurso de acordo com o que referiram anteriormente, dado que o percecionam como potenciador da mudança, facilitador da criação de hábitos e rotinas e com responsabilidade de os reeducar para que regressem à comunidade de um modo socialmente ajustado. *Pra tentar educar os jovens, (...) antes de entrar no Centro Educativo têm um comportamento que não é bom e vão tentar trabalhar com os jovens para mudar o comportamento* (Duarte). *Eu acho que é para educar. Para terem esperança e para uma pessoa poder voltar a integrar na sociedade e ser uma pessoa melhor do que aquilo que era* (Vicente). *Para corrigir alguns comportamentos, (...) as faltas de respeito, os nossos hábitos também, para melhorar alguma coisa, para a gente não seja como esses que andam aí que não querem fazer nenhum* (Sebastião). *Pra mim servem para ser educado, saber estar, saber ouvir, aprender algumas coisas com os mais velhos que já têm experiência [refere-se aos técnicos]* (Bernardo).

Profissionais e direção apresentam representações coincidentes, mostrando-se também concordantes com aquelas demonstradas pelos jovens. Na sua perspetiva, o Centro Educativo representa uma resposta às necessidades educativas dos jovens internados que assentam particularmente na dificuldade em interiorizar a importância do cumprimento de normas e do respeito pelo outro: *tem que haver (...) um espaço com estas características que realmente os pare e lhes diga que as normas existem e têm que ser cumpridas (...). E o ser cumpridas não é à pancada, é civilizadamente, o Direito existe, a educação e os valores morais existem e é assim que nós vivemos em sociedade, tu respeitas o meu espaço e eu respeito o teu* (Clara).

Representa, ainda, uma oportunidade de reflexão, de crescimento, de mudança, de aquisição de diversas competências e um espaço no qual se transmitem valores sócio-morais que se revelam noutras formas de ser e de estar: *a oportunidade de fazê-los crescer, de fazê-los mudar, de fazê-los perceber que existem outras formas de estar na vida* (Isabel). Porém, sublinham a dificuldade de o fazer em períodos de um ou dois anos, nos quais os jovens se encontram internados a cumprir a medida, assumindo que se trata apenas do início de um processo que carece de uma continuidade após o término da mesma: *a gente 'tá a falar em mudar comportamentos e hábitos e criar valores que não se criam em 6 meses, 8 meses, 1 ano, 2 anos, podem-se incutir algumas regras, mas criar novos valores de raiz, ou pelo menos, dar sentido ao que as pessoas têm lá fora (...) é difícil, agora, trabalha-se nesse sentido (...)* (Filipe). Além disso, o Centro Educativo para estes profissionais e direção assume um importante papel na interrupção do percurso destes jovens ligado à delinquência: *é permitir que estes jovens possam fazer uma paragem naquilo que era, em muitos deles, um percurso já conturbado, fazer um corte e que esse corte lhes permita perceber que há outras formas de viver e de fazer as coisas, de maneira a não se prejudicarem nem a eles, nem a quem está com eles ou perto deles (...)* (Isabel).

Na perspetiva dos profissionais e direção, o Centro Educativo faculta aos jovens internados a possibilidade de frequentarem o ensino, designadamente cursos de formação profissional, e de aumentarem as suas habilitações, proporciona-lhes o acesso a programas de competências pessoais e sociais, a oportunidade de vivenciarem experiências no exterior, nomeadamente os estágios profissionais, a partir das quais adquirem maior responsabilidade, autonomia, auto-estima e competências formativas. *Garante-lhes (...) a frequência do ensino, dá-lhes a possibilidade de eles concluírem o sexto ou o nono ano, terem uma formação tecnológica, dá-lhes acesso a programas de competências sociais e competências de vida diária* (Isabel). No entanto, destacam outros elementos fundamentais que se prendem com a necessidade de garantir cuidados básicos, de subsistência, a partir da qual se coloca em prática a função de proteção do Centro Educativo: *(...) garante-lhes a base, que eu acho que precisamos todos que é "as nossas necessidades básicas estão asseguradas" (...)* (Clara). *(...) Mais importante ainda, (...) há ensinamentos que são feitos aqui dentro (...) que tem a ver com os cuidados básicos, (...) portanto, se aqui a gente conseguir e consegue, com certeza, criar rotinas básicas de higiene, de saúde, cuidados básicos (...) já é muito bom* (Filipe). *Acho que é uma forma de proteção* (Luísa).

Relativamente ao sistema normativo, é interessante perceber que os profissionais e direção não se referem a este de forma tão centrada como os jovens o fazem, ou seja, a abordagem incide sobre a importância das rotinas, a criação de hábitos, o treino de competências e a necessidade de consciencializar estes jovens para o cumprimento de normas, assumindo implicitamente que para tal as regras são elementares. Por sua vez, os jovens são clarividentes quando se referem às funções do Centro Educativo, contudo apresentam uma perspetiva crítica no que se trata ao seu regulamento. A partir deste aspeto, pode-se considerar que, de facto, jovens, profissionais e direção concordam no que respeita ao papel do Centro Educativo, ao que este lhes faculta e, consequentemente, à importância do internamento. No entanto, a forma como tal é colocado em prática, onde o sistema normativo se afigura como determinante, é interpretada de formas distintas.

Conforme a literatura, dirigentes e internados representam posições divergentes, destacando-se as representações opostas face ao papel do Centro Educativo (Garcia, 2002 e Neves, 2007). Garcia (2002) defende que relativamente ao Centro Educativo os jovens internados entendem-no como uma sanção, enquanto que profissionais e dirigentes percebem-no como um organismo reabilitador da conduta e potenciador de mudança. Todavia, os dados obtidos neste estudo não revelam exatamente aquilo que estes autores expõem, refutando em parte tais perspetivas. Como foi possível confirmar, as representações de jovens, profissionais e direção sobre o Centro Educativo não são inteiramente distintas, apresentando mesmo, vários pontos em comum, designadamente no que se refere às funções do Centro Educativo e à importância do internamento. Neste sentido, importa salientar que apenas dois dos nove jovens encaram o Centro Educativo como uma punição, mostrando-se um dado ilustrativo destes resultados.

5.7. Representações dos jovens, profissionais e direção sobre o percurso institucional dos jovens internados em Centro Educativo

No que concerne à passagem pelo Centro Educativo, a maior parte dos jovens (sete dos nove participantes no estudo) atribui-lhe importância, tendo em conta as mudanças atingidas e a forma como estas podem ser benéficas na concretização das suas expectativas futuras, percecionando um percurso útil no seu crescimento pessoal, social, comportamental e profissional. Também a maioria dos jovens assinala a maturidade, a responsabilidade, o empenho e a motivação no desenvolvimento das atividades escolares, o controlo da

impulsividade e da agressividade, o pensamento consequencial e a maior assertividade na interação pessoal como as principais mudanças adquiridas ao longo da trajetória em Centro Educativo. *‘Tou mais calmo, com mais responsabilidade, penso mais antes de agir, penso primeiro nas consequências (...). Agora dá-me gosto de ir à escola pra aprender também, respeitar os outros, antes nem pensava o que é que os outros sentiam quando falava mal e agora já fico a pensar* (Duarte). *Controlo-me mais, tento melhorar o meu relacionamento com técnicos* (Dinis). (...) *Não sou tão impulsivo, penso mais nas coisas, como hei-de fazer e nos problemas que podem acontecer daquilo que posso fazer sem pensar* (José). Apesar de tudo, este não é um percurso isento de dificuldades que se expressam, em parte, no comportamento menos ajustado àquilo que se exige na dinâmica institucional. Os jovens dividem-se quando refletem sobre o seu comportamento em Centro Educativo. Há jovens que relevam de uma forma especial um percurso sem problemas a este nível: *eu ‘tou na última fase, nunca tive nenhuma regressão, nunca tive nenhum stress, entrei tranquilo e saio tranquilo* (Lourenço). Contudo, outros assumem que nem sempre foi fácil e que na sua trajetória distinguem-se momentos e situações fontes de tensão: *tive Participações de Ocorrência (...), já levei várias (...)* 5 ou 6 (Dinis). *Levei participação de ocorrência por faltar ao respeito a um técnico (...), perdi 90 créditos e tive de estar 5 dias no quarto* (Vicente). *[Regrediu três vezes de unidade] (...)* As duas foram por ameaçar e outra por chamar nomes. *Ameacei duas vezes e chamei um nome a um colega* (Bernardo). Ainda neste contexto, importa salientar um aspeto que se afigura relevante: um dos nove jovens manteve um discurso muito coerente ao longo de toda a entrevista, fazendo parte daquele grupo que entende o Centro Educativo como algo positivo e potenciador de mudança. Refere estar um jovem menos agressivo e com maiores capacidades ao nível da interação com os outros e diz ter aprendido que as situações não se resolvem com violência; no entanto, no momento em que reflete acerca do seu comportamento em Centro Educativo afirma: *às vezes sinto vontade, tipo, ao comer de pegar num garfo e furar a boca a um para ele se calar* (Vicente); e quando questionado se ainda entende que a agressão é a melhor resolução para o problema, revela: *para alguns colegas, sim* (Vicente). Esta questão torna-se ainda mais interessante quando se constata que se trata de um jovem em início de medida, o que permite estabelecer relação entre o tempo de internamento e determinadas representações.

De acordo com o que profissionais e direção apresentam, as mudanças destes jovens ao longo do seu percurso em Centro Educativo prendem-se, sobretudo, com o facto de se mostrarem com maior auto-controlo, com maior consciência do que significa o respeito pelo

outro, com maiores capacidades ao nível da comunicação, com melhor organização do pensamento e com maior assertividade na forma de ser e de estar. Deste modo, assiste-se a um conjunto de representações comuns no que respeita a todos os participantes no estudo, uma vez que se verifica um conjunto de abordagens coincidentes no que respeita às competências adquiridas no âmbito da execução da medida de internamento em Centro Educativo.

5.8. Representações dos jovens, profissionais e direção sobre a Lei Tutelar Educativa

Ao analisar este ponto foi possível observar um nível do conhecimento sobre a Lei Tutelar Educativa (L.T.E.) muito diferenciado de jovens, profissionais e direção. Todos os jovens declaram conhecer o termo “L.T.E.” pelo facto de o terem lido em correspondências que recebiam quando notificados pelo Tribunal ou terem ouvido nas audiências, explicado pelos juizes ou advogados. Porém, o conhecimento que revelam ter acerca deste tema é extremamente reduzido, sendo que apenas um dos nove jovens apresentou uma definição mais estruturada: *há a Lei Penal e há a L.T.E. A penal é pra maiores de 16 anos e vai-se pra uma cadeia e a Tutelar Educativa é pra mais novos, é dos 16 pra baixo (...). Acho que é importante e boa, porque se não houvesse isso, imagine que era a partir dos 15 ou 14, claro que um jovem de 14 anos (...) também não tem que fazer o que fez, mas claro que com 14 anos não ‘tá pronto pra ir pra uma cadeia* (Dinis). Apesar de tudo, dos restantes oito jovens apenas um deles declarou não saber do que se trata, enquanto que os outros foram levantando questões interessantes, embora de uma forma pouco complexa: *pra mim, pelo nome, L.T.E. deve ser uma lei, ou leis que abrange menores (...) em situações de...problemas familiares, problemas psicológicos, problemas criminosos (...) sociais (...)* (Lourenço). *Sei que é a Lei que abrange os menores, mas só isso (...), menores de 16 anos, acho eu* (Henrique).

Profissionais e direção são claramente detentores de um conhecimento alargado no que diz respeito à Lei Tutelar Educativa, não sendo mesmo possível comparar este grupo com o grupo dos jovens. Estes concordam no sentido em que a Lei Tutelar Educativa se trata de um documento que enquadra legalmente e legitima a intervenção que é levada a cabo com jovens com comportamentos ilícitos e anti-normativos. Além disso, é também entendida como um instrumento orientador, a partir do qual emergem os modelos e programas de intervenção. *Eu acho que a L.T.E. é um enquadramento legal que se encontrou para estes jovens, para jovens com problemas de comportamento, de delinquência* (Isabel). *É o ponto onde nós separamos*

aqueles que são negligenciados (...) e agredidos dos outros que passam a ser os atores dessas questões. Eu encaro a Lei como sendo assim, é onde está definido efetivamente o que é que nós vamos fazer perante uma situação em que os jovens têm aquela idade, fizeram qualquer coisa que na Lei é crime e então a partir daqui como é que vamos atuar. O que é que existe, quais são as medidas, o que as pessoas lá fazem (Clara). A Lei Tutelar é uma baliza, é onde a gente assenta tudo o que é a intervenção, porque é a partir da L.T.E e a partir do regulamento disciplinar do Centro Educativo que crescem os modelos de intervenção (...). É a partir daqui que a gente se orienta nas metodologias, aquilo que vai aplicar, o quê, aonde, como e porquê. É o que garante os direitos, a defesa dos menores (Filipe). Ainda que percebam a Lei Tutelar Educativa importante, necessária e imprescindível para a intervenção com estes jovens, profissionais e direção apresentam posições semelhantes no que diz respeito à sua revisão, destacando, sobretudo, a necessidade de uma adaptação desta face à mudança social e, consequentemente, à mudança dos jovens e dos seus comportamentos em contexto social. *A Lei em si, se calhar 'tá a precisar de uma revisão porque a sociedade 'tá a mudar, os miúdos 'tão a mudar, o tipo de crimes está a mudar (...) (Clara). Nada é perfeito, é tudo suscetível à mudança e há coisas que têm de ser adaptadas (...). A L.T.E. no grosso modo, acho que funciona, claro que sim, agora é lógico que, provavelmente, há coisas que vão ter que ser adaptadas (Filipe).* No entanto, outras questões são apontadas como os procedimentos disciplinares que estão previstos na Lei, que são tidos como pouco variados face ao que existe na prática e que nem sempre são facilmente enquadrados, tendo em conta a diversidade de situações: *acho que a Lei (...) é muito restritiva nas opções que dá (...) podia haver um bocado mais de variedade, é a minha opinião (...) (Clara). Uma delas tem a ver com as infrações disciplinares que estão previstas, algumas nós não conseguimos enquadrá-las naquilo que existe (Isabel).* Por fim, as medidas de curta duração, por exemplo de seis meses, e as medidas de fim-de-semana são aquelas mais criticadas por estes elementos, por não acreditarem nos resultados da intervenção com jovens que estejam a cumprir este tipo de medidas. *(...) Pra mim uma medida de 6 meses praticamente não faz sentido. (...) É mais prejudicial do que benéfica, porque não é tempo suficiente em termos de intervenção, nem da própria maturação deles, nem da família, é o corte só (Clara). Na prática (...) temos uma privação de liberdade durante um fim-de-semana, durante 48h. (...) Se em medidas de um ano e ano meio não se alteram comportamentos, ou se tem alguma dificuldade, em 48h mais difícil é (Isabel).*

5.9. Representações dos jovens face à aplicação da medida de internamento em Centro Educativo

Considerando os dados expressos pelos relatórios técnicos, seis dos nove jovens tiveram uma aceitação positiva da medida de internamento, apesar de a encararem demasiado extensa; dois dos nove jovens não aceitaram a medida e um deles aceitou-a sem reservas. Não obstante, os dados revelados pelos jovens em entrevista indicam que todos eles percebem a medida de internamento justa e adequada, ainda que reconheçam as dificuldades do internamento, que residem particularmente na distância da família, na privação da liberdade e no cumprimento de normas, principalmente daquelas sobre as quais têm uma opinião crítica. *Acho que foi justo. Apesar de eu ter sofrido (...), de me terem tirado da minha mãe, de me terem tirado a liberdade, não o que eu fazia lá fora mas de poder 'tar na rua, de poder andar assim, não 'tar fechado tantas horas (...)* (Henrique). *Ninguém gosta de estar aqui, mas foi adequada, podia ter levado muito mais tempo (...)* (Lourenço). Neste aspeto também não se verifica correlação entre as representações individuais dos jovens e o tempo de execução da medida de internamento.

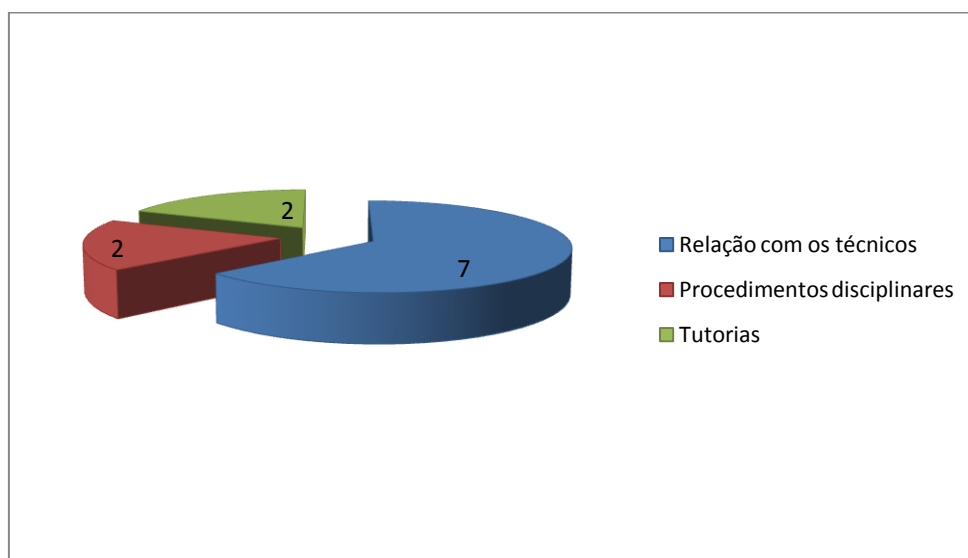
5.10. Representações dos jovens, profissionais e direção face à intervenção profissional do Centro Educativo

Acerca da intervenção profissional do Centro Educativo, os jovens apresentam ligeiras dificuldades em expor as suas ideias, contudo, a maioria destaca como fator essencial de todo o percurso a relação interpessoal entre técnicos e educandos, sublinhando que a proximidade da relação contribui para o sucesso da intervenção, para as mudanças atingidas e competências adquiridas: *eles [técnicos] souberam-me respeitar, não entraram logo no meu espaço, não o invadiram (...). Quando eu 'tava com problemas e ficava no quarto, eles [técnicos] iam lá, batiam assim na ombreira da porta (...) sentavam-se ao meu lado e tinham conversas, não do meu problema, mas, tipo, ao redor dele, como se 'tivessem a falar dele, mas não diretamente e isso ajudava-me, fazia-me sentir bem e ao longo do tempo fui começando a confiar neles e isso* (Henrique). *Sim, vêm falar connosco e ver o que é que se passa, às vezes 'tamos mal, não queremos falar, eles passado um dia vêm falar* (Duarte). *É o saber falar dos técnicos (...). Imagine que eu 'tou a fazer alguma coisa mal, ele diz "ah não podes fazer isso" e a gritar (...) e falar muito mal, claro que eu não vou interiorizar tão bem e não vou querer mudar. Agora se uma pessoa chega lá e diz "'tás mal neste aspeto" ou chamam-nos ao quarto, por exemplo, e diz "'tás mal neste aspeto, por causa disto, isto e isto acho que tens de melhorar isto, isto e isto"*

(Dinis). Os jovens sentem-se apoiados pelos técnicos deixando facilmente transparecer a importância que atribuem à relação que mantêm e a ligação emocional que têm com muitos deles, reconhecendo que se trata de um aspeto fundamental na sua trajetória. Outros jovens entendem que os procedimentos disciplinares representam um meio de aprendizagem, através dos quais o Centro Educativo transmite aos jovens o que julga ser necessário: *[o mais importante na intervenção] Foi ter alguém que me dissesse quando eu 'tava mal, corrigia-me sempre e cada erro que fazemos nós temos sempre o nosso castigo, uns mais duros, outros mais leves e foi assim que tive que aprender* (Bernardo). *[O Centro Educativo] Deu-me muito na cabeça, castigou-me, um bocado exagerado, mas ajuda a refletir* (Vasco). As tutorias são também referenciadas pelos jovens como algo importante na intervenção do Centro Educativo, apesar de, implicitamente, as considerarem como um meio de atingir privilégios e um espaço onde têm a oportunidade de demonstrar as suas evoluções, o que lhes pode trazer benefícios nas avaliações realizadas: *as tutorias são importantes porque falo e daí obtenho... não quer dizer que me vão dar as coisas, mas pronto, se eu falar e 'tiver vontade tenho os meus privilégios. (...)* *A partir das tutorias é que fazem a minha análise, para ver se posso sair lá fora, ou se posso ir a casa (...)* *e serve também para dar os relatórios a tribunal e assim, falarem comigo, como é que eu 'tou (...)* (Lourenço). No entanto afirmam reconhecer que se trata de um espaço importante de comunicação, de reflexão e de aprendizagem: *(...) servem pra falar, é um género de um desabafo* (Lourenço). *Nas tutorias nós falamos da nossa vida, do passado, do que mudamos, do que falta mudar* (Bernardo).

Gráfico 3

Aspetos que os jovens identificam como os mais importantes na intervenção do Centro Educativo



Profissionais e direção distinguem vários aspetos no que concerne à intervenção profissional do Centro Educativo. Revelam que a base da intervenção reside no sistema de faseamento e progressividade, a partir do qual se pretende que o jovem evolua de uma forma gradual atravessando as várias fases previstas: Fase 1 – Avaliação inicial; Fase 2 – Desenvolvimento/Evolução; Fase 3 – Consolidação; Fase 4 – Finalista/Autonomia, e nas experiências que os jovens vivenciam no exterior, designadamente ao nível profissional e do voluntariado, através dos quais adquirem competências pessoais, sociais e profissionais, que alargam as possibilidades de uma favorável inserção laboral e de um aumento dos vínculos sociais positivos. *São os pilares da intervenção (...), que tem a ver com o sistema de fases, tem a ver com a questão do voluntariado, com a inserção para o trabalho (...)* (Isabel). *Eles têm tido algumas atividades ultimamente, sobretudo ligado à questão da solidariedade, da Cruz Vermelha e Banco Alimentar e acho que isso os ajudou também a perceber que a forma que nós tratamos os outros influencia a forma como eles lidam connosco (...)* (Clara). Os programas de satisfação das necessidades educativas dos jovens, que objetivam o treino de competências que levem, entre muitos outros aspetos, à adoção de comportamentos socialmente ajustados são igualmente identificados pelos profissionais e direção como um elemento importante na intervenção. O mesmo nível de importância é atribuído à intervenção que é realizada de uma forma mais implícita, incutida nas constantes correções de comportamentos e posturas no quotidiano do Centro Educativo: *aquilo que é feito é muito subtil (...), que é a forma como tu atuas e levas a atuar no teu dia-a-dia, são as correções na hora, o “pede desculpa; o pede por favor”, são as nossas práticas do quotidiano que aqui se tentam de facto incutir* (Clara). *Na correção diária de comportamentos e posturas, lá está, desde a refeição, desde o sentar direito, muitos dos jovens não sabiam comer com talheres, com faca e garfo (...)* (Luísa).

Tal como os jovens, também profissionais e direção relevam o papel do técnico no percurso da execução da medida de internamento, assumindo-o como uma referência importante para o jovem, sendo extremamente importante existir pontos de identificação para que a relação entre ambos os grupos favoreça o sucesso da intervenção. *O facto do técnico profissional ser a referência do jovem* (Isabel). *O grande erro que se cai, aqui e noutros Centros, é de a gente tentar intervir, ou trabalhar, ou lidar com estes miúdos num ponto de vista ou num patamar superior, de quem conhece e de quem sabe e não pode ser assim, tem que ser ao*

contrário, não são eles que têm que subir ao teu nível, porque não têm competências ou recursos internos para o fazer e sim nós (...) descer ao nível deles e é isso que eu faço todos os dias até aquela linha, até à linha da disciplina, até à linha de “daqui não pode ser” e se se passa deste lado para aquele então tem que se ser rigoroso ao ponto pra se dizer que não, às vezes, com alguma rigidez (Filipe). Revelam não existir um estilo educativo único que produza os melhores resultados, no entanto acreditam que o mais eficaz incide na simbiose entre a disciplina e o afeto. Eu acho que é o estilo de educação que qualquer um de nós considera mais eficaz e que nós todos o conhecemos que é a firmeza com afeto (...). Tal como nas nossas famílias e nos nossos jovens que nós conhecemos de perto, nestes é igual, nós temos que ser firmes e, ao mesmo tempo, temos que ser afetivos com eles (Isabel). No dia-a-dia acho que os técnicos têm uma relação próxima na forma como falam, como se dirigem, como atuam, acho que têm uma relação de grande proximidade com eles, regra geral, e acho que isso é importante e muito positivo. Penso também que, de uma forma global, conseguem em simultâneo dar-lhes educação, com um princípio de regra, mas com algum afeto (Clara).

Apesar de tudo, profissionais e direção consideram que no âmbito da intervenção profissional do Centro Educativo há aspetos a serem melhorados, nomeadamente ao nível da intervenção individualizada, visto que ainda não se encontra tão desenvolvida como pretendiam. *Neste Centro especificamente, acho que nos falta uma intervenção mais individualizada. Acho que (...) em termos de mudanças comportamentais (...) temos feito um bom trabalho e acho que o projeto está bem feito, em termos cognitivos acho que há muito a fazer-se (Clara). A parte de trabalhar a personalidade deles e a parte mais de saúde mental, é daquelas coisas que ainda não está aqui muito desenvolvida, a nível de psicologia isso é feito, mas não é um trabalho feito exaustivamente com cada um de uma forma específica (Luísa).*

5.11. Expectativas face ao futuro

5.11.1. Expectativas dos jovens

Ao perspetivarem o futuro, os jovens demonstram a capacidade de identificar objetivos e delinear um projeto de vida, ainda que a curto prazo. Os planos da maioria dos jovens passam pela integração escolar e profissional, sendo que os dados revelam que seis dos nove jovens pretende recuperar o percurso escolar, tendo em vista a conclusão dos cursos de formação que iniciaram em contexto de Centro Educativo: *se sair daqui com o 9º, entro logo num curso de*

cozinha, 10º, 11º e 12º (Henrique). Por sua vez, três dos nove jovens têm em vista a inserção laboral, apesar de não identificarem áreas de interesse e de não traçarem objetivos claros a este nível: *quando sair daqui, quero arranjar um trabalho, vou sair do país* (Vicente). A antecipação das dificuldades, com as quais se poderão defrontar no processo de integração social, afigura-se pouco consciente, dado que é interessante perceber que três dos nove jovens afirmam não prever qualquer dificuldade após a saída do Centro Educativo: *(...) que dificuldade? Não vejo dificuldade nenhuma* (Lourenço), outros dois jovens revelam que as dificuldades prendem-se com os fatores pessoais, designadamente com a impulsividade que se destaca no seu comportamento: *por ser muito impulsivo. Aqui eu não rebento porque sei que me vou prejudicar, lá fora posso fugir* (Vicente); quatro jovens revelam que as dificuldades pelas quais podem passar são de vária ordem, destacando as que estão ao nível da integração escolar e profissional. Neste aspeto, é possível verificar uma ligeira correlação entre a previsão das dificuldades e o tempo de internamento, visto que se constatou que dois dos jovens que se encontram no final da execução da medida foram aqueles que construíram o discurso mais reflexivo a este respeito: *voltar à rotina e isso. Acordar cedo para ir à escola. De não voltar a cair na mesma coisa* (Duarte).

5.11.2. Expectativas dos profissionais e da direção

Profissionais e direção concordam no momento em que refletem sobre o futuro destes jovens, contudo tais perspetivas diferem daquelas apresentadas pelos mesmos. Na sua visão, é claro que o Centro Educativo cria um impacto importante na vida futura dos jovens que cumprem medida de internamento, nomeadamente no que respeita às aprendizagens e aos instrumentos adquiridos necessários para manterem uma vida socialmente ajustada. Acreditam igualmente nas mudanças pessoais e comportamentais destes jovens, bem como na aquisição de valores sócio-morais, porém, colocam em causa a sua manutenção em meio natural de vida, considerando a presença de fatores de risco familiares e comunitários. *(...) Acho que em termos de ilícitos, sinceramente acho que a grande maioria não volta, ou pelo menos não tão graves. Em relação a assim uma vida muito estruturada, em que os valores sócio-morais estão aí realmente presentes, isso já são outros quinhentos* (Clara). De acordo com estas representações, profissionais e direção apontam dois caminhos possíveis para estes jovens: a manutenção das aprendizagens realizadas em contexto de Centro Educativo e, consequentemente uma integração social positiva, para a qual se mostra imperativo a existência

de uma série de fatores de proteção pessoais, familiares e comunitários; e o gradual regresso ao registo que antecedeu a sua entrada em Centro Educativo, processo no qual os fatores de risco citados se sobrepõem aos fatores de proteção. *Depois pode acontecer duas coisas (...) que é eles voltarem lentamente, gradualmente, ao registo anterior, ou então se forem jovens mais velhos, conseguirem uma autonomização da família e conseguirem “vingarem” aquilo que foi a aprendizagem feita aqui, mas por eles próprios* (Isabel). Deste modo, o regresso do jovem ao meio familiar e social do qual provem antes da sua entrada em Centro Educativo – caracterizado por diversos fatores de risco, os quais estiveram na origem do seu percurso transgressivo – é apontado por profissionais e direção como o fator potenciador de regressão: *acredito que sim, que há uma mudança, quanto mais não seja, do limite, da liberdade, do espaço que eles podem ou não invadir. E essa ideia, esse valor, de que há um espaço que a gente a determinado momento não deve invadir eu acho que a maior parte deles o cria, se vão manter ou não aí já é... Lá está (...) eu tenho sempre que perceber que a maioria deles, se não todos e todas, saem daqui e voltam outra vez ao meio natural deles e, de facto, aí no sítio onde vivem os valores não são os mesmos, por muito que a gente queira dourar a coisa* (Filipe).

Os resultados evidenciam que as expectativas futuras (face aos jovens que cumprem medida de internamento em Centro Educativo) de jovens, profissionais e direção são bastante divergentes. Este talvez seja o ponto em que não se verifica qualquer convergência de abordagens entre os participantes no estudo, confirmando a teoria de Neves (2007) que defende que educadores e educandos se distinguem na forma como interpretam o mundo, existindo a este respeito poucos pontos em comum. Como se confirmou, os jovens revelaram dificuldades em traçar objetivos concretos para o seu futuro e em antecipar as dificuldades que podem estar presentes no processo de integração social. Quanto a profissionais e direção apresentaram um discurso reflexivo, no qual identificam inúmeros fatores de risco que podem prejudicar uma integração social ajustada destes jovens.

Conclusão

Recordamos que com esta investigação temos como principal objetivo conhecer as representações dos jovens, dos profissionais e da direção de um Centro Educativo relativamente a: i) trajetórias dos jovens a cumprir medida de internamento; ii) intervenção levada a cabo por instituições desta natureza; iii) e Lei Tutelar Educativa.

De acordo com os resultados obtidos, foi possível confirmar grande parte das perspetivas apontadas no enquadramento teórico da dissertação, principalmente no âmbito das trajetórias sócio-educativas dos jovens a cumprir medida de internamento em Centro Educativo. Porém, outras teorias foram refutadas aquando a análise dos dados, sobretudo no que se refere à dissemelhança de representações entre educandos e educadores. Com esta investigação, concluímos que, tal como nos indicam autores relevantes no estudo da delinquência juvenil, como Carvalho (2004a) e (2004b), Feijó e Assis (2004, citado em Zappe & Dias, 2010), Pral (2007) e Le Blanc (2008), o percurso dos jovens internados antes do cumprimento da medida é marcado pelo acompanhamento parental ineficaz, permissivo e ambivalente e pelas relações familiares pouco securizantes, nas quais os laços afetivos se revelam inconsistentes; pelo percurso escolar conturbado, no qual predomina o abandono, o absentismo e o insucesso; pela ligação a grupos de pares com condutas anti-normativas, apresentando-se como o principal espaço de socialização dos jovens e pelo distanciamento das instituições de controlo formal, bem como dos valores que estas pressupõem. Sobre estas questões, jovens, profissionais e direção apresentam representações semelhantes, visto que os três grupos descrevem o percurso dos jovens antes da execução da medida como defendem os autores acima expostos. O mesmo se verifica relativamente ao comportamento dos jovens antes do internamento, dado que autores como Pral (2007) e (Carvalho 2004a) dão-nos conta da presença de indicadores como agressividade, impulsividade, dificuldade no auto-controlo, ausência de pensamento consequencial, falta de capacidade empática e baixa resistência à frustração na conduta destes jovens, teoria corroborada pelas informações reveladas nos relatórios técnicos e pelos jovens, profissionais e direção, a partir do discurso direto.

Quanto ao Centro Educativo, os participantes no estudo encaram-no como instituição de controlo formal que desenvolve a sua ação com vista a responder às necessidades educativas dos jovens que cometeram atos ilícitos. Jovens, profissionais e direção consideram o Centro Educativo importante na vida futura destes jovens, salientando o interesse da formação escolar e

profissional, da aquisição de hábitos e rotinas e da aprendizagem de competências, pessoais e sociais, associadas a valores sócio-morais. A este respeito, constatou-se que os participantes no estudo partilham do mesmo ponto vista quanto às funções do Centro Educativo e à importância deste na integração social dos jovens. Contudo, assiste-se a uma divergência de convicções relativamente ao sistema normativo da instituição, pois os jovens revelam uma postura crítica face ao mesmo e os profissionais e direção assumem-no, implicitamente, como imprescindível na intervenção e, concretamente, no processo de aprendizagem. Estas representações refutam parcialmente a teoria apresentada por Garcia (2002) que defende que educandos e educadores perspetivam o Centro Educativo de forma distinta, pelo que os jovens tendem a encará-lo como uma sanção e os educadores como um organismo reeducador e potenciador de mudança. Acerca da intervenção, é consensual entre jovens, profissionais e direção que a relação entre técnicos e educandos se revela um fator elementar no percurso institucional. Apesar de tudo, profissionais e direção reforçam outros aspetos que entendem igualmente importantes na intervenção, como o sistema de faseamento e progressividade, as atividades realizadas no exterior do Centro Educativo, nomeadamente no âmbito dos estágios de carácter profissional e do voluntariado e os programas de satisfação das necessidades educativas dos jovens internados. Percebe-se uma diferença entre os participantes na abordagem que fazem à intervenção, uma vez que os jovens evidenciaram algumas dificuldades neste sentido. Claramente que este é um tema sobre o qual educadores e educandos detêm níveis de conhecimento distintos, refletindo-se na forma como se expressam e como constroem as suas representações.

A Lei Tutelar Educativa (L.T.E.), que orienta, fundamenta e legitima a intervenção levada a cabo com jovens perversores da lei, surge como outro tema, cujas representações se mostram diferentes entre educandos e educadores, ainda que não expressam visões antagónicas, o nível de conhecimento que possuem é desigual. Os jovens entrevistados evidenciaram elevadas dificuldades em responder às questões referentes a este assunto e, embora afirmem conhecer o termo “L.T.E”, apenas um dos jovens a definiu com maior clareza. Por sua vez, profissionais e direção consideram que a L.T.E. enquadra legalmente a intervenção da instituição, representando um importante suporte das práticas educativas. Porém, defendem que esta beneficiaria com uma revisão, recorrendo ao argumento da mudança social e, consequentemente, da mudança do tipo de jovens institucionalizados. Entendem, ainda, que os procedimentos disciplinares previstos na Lei se afiguram pouco diversificados, considerando as situações que decorrem no quotidiano do Centro Educativo. Ainda neste domínio, profissionais e

direção referem não acreditar nos efeitos da intervenção em Centro Educativo nos jovens que executem medidas de seis meses ou de fim-de-semana, encarando-as como ineficazes.

A forma como os participantes perspetivam o futuro dos jovens que cumprem medida de internamento em Centro Educativo, confirma o que Neves (2007) indica, que educandos e educadores revelam modos distintos de interpretar o mundo. De facto, apesar de os jovens identificarem objetivos relacionados com a integração escolar e profissional no seu projeto de vida, a maioria diz não perspetivar quaisquer dificuldades na concretização do plano delineado. Por outro lado, profissionais e direção reconhecem que a integração social destes jovens não será isenta de obstáculos, que podem colocar em causa a manutenção das aprendizagens adquiridas em Centro Educativo. O fator de risco que apontam como o mais predominante nessa integração é o regresso ao meio familiar e social que, caso não se tenham alterado formas de pensar e condutas, pode representar uma ameaça às mudanças atingidas.

Em suma, confirmou-se a existência de representações específicas de cada um dos grupos, designadamente no que se refere ao sistema normativo do Centro Educativo, à Lei Tutelar Educativa e às expectativas futuras. Todavia, importa clarificar que tais representações não se afiguram opostas, apenas distintas. Por seu turno, verificaram-se representações comuns relativamente às trajetórias sócio-educativas e ao comportamento dos jovens antes da execução da medida de internamento, à pertinência do Centro Educativo e da sua intervenção, sobretudo na vida futura dos jovens e ao facto de considerarem o técnico como um elemento essencial no processo de mudança.

Por último, não se verificaram representações dos jovens tendo como referência o tempo de internamento, identificando-se apenas uma observação de um jovem que se encontra a cumprir medida há seis meses, revelando uma posição agressiva na forma como encara a relação com os colegas da instituição, o que não se assistiu nos restantes jovens. Contudo, não nos permite generalizar e afirmar que tal posição se deve ao tempo de internamento, devemos apenas destaca-la por ter sido exclusiva.

Para a realização da investigação não enfrentamos limitações temporais e espaço-institucionais. O projeto foi executado no período previsto e a recolha de dados sucedeu sem condicionamentos, sendo que para tal a colaboração dos participantes, bem como do Centro Educativo em geral se mostrou determinante. Da mesma forma que não defrontamos

dificuldades ao nível metodológico, visto que, tendo em conta os objetivos da investigação, entendemos que os procedimentos, instrumentos e a amostra foram adequados à investigação.

Para investigações futuras, seria interessante alargar o estudo a outros Centros Educativos do País, de forma a que seja possível perceber semelhanças e diferenças nas representações de jovens, profissionais e direção de várias instituições, o que permitiria aumentar o conhecimento sobre esta população e sobre a intervenção que é desenvolvida neste contexto.

Referências bibliográficas

- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional* (1ª ed.). Universidade Aberta.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo* (5ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R., & Bilken, S. (2010). *Investigação qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Brigido, P. (2011). *Intervenção do Serviço com Crianças e Jovens em Risco – Ética e Prática Profissional*. Instituto Universidade de Lisboa: Tese de Mestrado
- Carvalho, I. (2004a). *Os nós e as teias Olhares de autoridade na adolescência: Jovens institucionalizados em centros educativos e Jovens não institucionalizados*. Instituto Superior de Psicologia aplicada: Tese de Mestrado.
- Carvalho, J. (2011). *Um estudo sobre comportamentos de risco em adolescentes com processos de promoção e proteção*. Universidade de Coimbra: Coimbra (Tese de Mestrado).
- Carvalho, M. (2004b). *Entre as malhas do desvio: Jovens, Espaços, Trajectórias e delinquências*. Universidade Nova de Lisboa: Lisboa.
- Coulon, A. (1995). *A escola de Chicago*. São Paulo: Papyrus Editora.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Delgado, P. (2006). *Os Direitos da Criança: Da participação à responsabilidade*. Profedições.
- Delval, J. (1989). La representacion infantil del mundo social In Elliot turiel, Ileana Enesco y Josetxu Linaza, *El mundo social en la mente infantil* (pp.245-328). Madrid: Alianza Editorial
- Duarte-Fonseca, A. (2005). *Internamento de menores delinquentes. A Lei portuguesa e os seus modelos: um século de tensão entre protecção e repressão, educação e punição*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Farr, R. (1988). Las representaciones sociales In S. Moscovici, *Psicología Social II Pensamento y vida social Psicología social e problemas sociales* (pp.495 – 506). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Fernandes, M. (2010). Tipologia do delinquente juvenil urbano: estudo exploratório na cidade de Lisboa. In A. T. Almeida & N. Fernandes (Orgs.), *Intervenção com Crianças, jovens e famílias* (pp. 109 – 121). Braga: Almedina.

Ferreira, P. (1997). Delinquência Juvenil, família e escola. *Análise Social*, 32, 913-924.

Ferreira, P. (2000). Controlo e identidade: a não conformidade durante a adolescência. *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 33, 2000, 55-85.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na Investigação científica*. Lisboa: Monitor.

Garcia, A. (2002). Instituição Total (Goffman) – Uma reflexão a propósito de Centros Educativos. Escola Superior de Gestão, Instituto Politécnico de Castelo Branco. *Gestin* Ano I, Nº 1 Julho 29 - 38

Goffman, E. (1961). *Manicômios, Prisões e Conventos* (6ª ed.). São Paulo: Editora Perspectiva.

Goffman, E. (1989). *As representações do Eu na vida cotidiana*.: Petrópolis: Editora Vozes Ltda (tradução portuguesa)

Jodelet, D. (1988). La representación social: fenómenos, concepto y teoría In S. Moscovici, *Psicología Social II Pensamento y vida social Psicología social e problemas sociales* (pp.469 – 494). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Le Blanc, M. (2008). O comportamento delinquente dos adolescentes: o seu desenvolvimento e a sua explicação In Marc Le Blanc, Marc Ouimet e Denis Szabo (coord.), *Tratado de criminologia empírica* (pp. 295-336). Climepsi Editores: Lisboa.

Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo (1999, 1 set.). Lei n.º 147/99. Diário da República (Lisboa, Portugal), 1A (204).

Lei Tutelar Educativa. (1999, 14 set.). Lei n.º 166/99. Diário da República (Lisboa, Portugal), 1A (215).

Lessard-Hébert, M. Goytte, G. & Boutin G. (2008) *Investigação Qualitativa Fundamentos e Práticas* (3ª ed.). Instituto Piaget: Lisboa.

Lisboa, A. (2008). A pobreza, um livre trânsito para a delinquência juvenil? Universidade técnica de Lisboa, Instituto Superior de Economia e Gestão. Tese de Mestrado.

Manso, A. (2006). Educação para o Direito: Representações sociais de jovens institucionalizados em Centro Educativo. Universidade do Minho: Braga (Tese de Mestrado).

Manso, A & Fernandes, L. (s/d). Cidade e deriva: possibilidades narrativas sobre o desvio juvenil. Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação: Universidade do Porto

Muchielli, R. (1979). *Como eles se tornam delinquentes*. Moraes Eds: Lisboa.

Neves, T. (2007). A defesa institucional numa instituição total: o caso de um centro de internamento de menores delinquentes *Análise social*, vol. XLII(185), 1021-1039.

Neves, T. (2008). Educação para o direito e mediação de conflitos. *Educação, Sociedades & Culturas*, nº 27, 2008, 73-88.

Neves, T. (2008). *Entre Educativo e Penitenciário. Etenografia de um centro de internamento de menores delinquentes*. Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas e Edições Afrontamento.

Pedroso, J. (1998). A reforma do “direito de menores”: A construção de um “direito social”? (A intervenção do Estado e da comunidade na promoção dos direitos das crianças). Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra: Coimbra

Pral, C. (2007). Oportunidade e risco: suporte social e factores psicossociais associados ao fenómeno da delinquência juvenil. Instituto Superior de Psicologia Aplicada: Lisboa (Unpublished master´s thesis).

Quivy, R., & Compenhoudt, L. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Rodrigues, A., & Fonseca, A. (2000). *Comentário da Lei Tutelar Educativa*. Coimbra editora.

Ruquoy, D. (2005). Situação de entrevista e estratégia do entrevistador *In* L. Albarello, F. Digneffe, J. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy, P. Saint-Georges. *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais* (pp. 84 – 116). Lisboa: Gradiva.

Silva, A. (2003). *Formação, percursos e identidades*. Coimbra: Quarteto.

Stake, R. (2009). *A arte da Investigação com Estudos de caso* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Tomé, M. (2003). *A Criança e a Delinquência Juvenil na Primeira República*. Coimbra: Projecto Atlântida.

Vala, J. (2004). *Representações sociais e psicologia social do conhecimento quotidiano*. 6ª ed. In Vala, J. & Monteiro, B. (Orgs.) *Psicologia Social* (pp. 458 – 502). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vala, J. (2013). Representações sociais e psicologia social do conhecimento quotidiano. (9ª ed.) In Vala, J. & Monteiro, B. (Orgs.) *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

YIN, R. (2010). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos* (4ª ed.). Porto Alegre: Bookman.

Zappe, J. & Dias, A. (2010). Delinquência Juvenil na Produção científica nacional: Distâncias entre achados científicos e intervenções concretas, 33, (pp. 82-103). Santa Cruz do Sul: Barbarói.

Relatórios e estatísticas

Estatísticas da Direção Geral de Reinserção e Serviços Prisionais relativamente a jovens a cumprir medida de internamento em Centro Educativo, disponível em: <http://www.dgrs.mj.pt/web/rs/estat>

Carvalho, M. (2013). Delinquência infantil e juvenil e justiça em Portugal: Uma questão de olhar (es)? Disponível em: <http://www.opj.ics.ul.pt/index.php/marco-2013>

Anexos

Anexo 1 – Guião da entrevista semi-estruturada aplicada aos jovens

Anexo 2 – Guião da entrevista semi-estruturada aplicada aos profissionais

Anexo 3 – Guião da entrevista semi-estruturada aplicada ao elemento da direção

Anexo 4 –Grelha de consulta dos processos individuais

Anexo 5 – Categorias e sub-categorias

Anexo 1 - Guião da Entrevista Semi-Estruturada aos Jovens (aplicação individual)

Apresentação e Objetivos da Entrevista

Esta entrevista, enquadrada no âmbito da investigação sobre a delinquência juvenil, concretamente sobre a Institucionalização e Lei Tutelar Educativa: Conceções de diferentes sujeitos de um Centro Educativo, levada a cabo por uma Mestranda da Universidade do Minho, tem como objetivo principal Compreender quais as conceções que os diferentes sujeitos de um Centro Educativo têm de algumas variáveis inerentes à institucionalização definidas, nomeadamente, na Lei Tutelar Educativa.

1. Perceção da medida atribuída

Identificar as representações sobre a aplicação da medida

- Em traços gerais, fala-me um pouco das principais etapas da tua vida até agora (com quem vivias/ relação familiar; percurso escolar...)
- O que pensas do teu comportamento antes da entrada no Centro Educativo?
- Quais os momentos chave no teu percurso que pensas que determinaram a entrada em centro educativo (idade/situação)?
- O que pensas relativamente à medida que te foi atribuída? Porquê?
- Na tua opinião os Centros Educativos existem para quê?

2. Apropriação da medida

Compreender como é que o jovem perceciona as suas trajetórias socioeducativas - antes e durante o internamento

- Achas que é importante para ti estares aqui? Porquê?
- Antes de vires para o Centro Educativo, conhecias a existência deste tipo de instituição, já tinhas ouvido alguém falar sobre isso?
- O que consideras melhor no Centro Educativo? E pior?
- Qual o acontecimento/momento mais positivo durante este teu percurso no Centro Educativo? Queres dizer porquê?
- E qual o momento mais negativo durante este percurso no Centro Educativo? Podes dizer-me porquê?

- Sentes algumas mudanças em ti, após a entrada no Centro Educativo? Quais?
- Achas que mudou alguma coisa na tua vida depois de vires para cá? O quê?
- O que foi mais importante para ti durante a intervenção na tua estadia aqui no Centro Educativo?
- Mais concretamente, o que achas que já aprendeste aqui de importante?
- E com quem aprendeste mais coisas? Podes dizer-me o quê mais concretamente?
- O que faz a diferença na intervenção que não alterarias?
- Quais são as maiores dificuldades?
- Se não tivesses vindo para o centro como é que achas que seria a tua vida?

3. Perceção da Lei Tutelar Educativa

Compreender qual a apropriação da Lei Tutelar Educativa

- Já ouviste falar em L.T.E? Se sim, o que significa para ti a L.T.E?
- Em que contexto ouviste falar desta Lei?
- Já alguma vez leste ou falaste com alguém sobre ela?
- O que pensas desta Lei? Achas que é importante? Porquê?

4. Expetativas face ao futuro

Compreender quais as expectativas futuras

- Para quando está prevista a saída do Centro Educativo?
- Já Tens algum projeto/plano para quando saíres de cá? Podes falar-me um pouco desse teu projeto?
- Que sentimentos tens quando pensas na saída? Porquê?
- O que mais gostarias que te acontecesse quando saíres de cá? Podes dizer-me porquê?
- Na tua opinião, pensas que vais ter algumas dificuldades? Por exemplo, quais?
- Achas que para o teu futuro foi/é importante estares aqui? Porquê?
- Consideras que a intervenção no teu caso foi/está a ser importante? Porquê?

Anexo 2 - Guião da Entrevista Semi-Estruturada aos Profissionais (aplicação individual)

Apresentação e Objetivos da Entrevista

Esta entrevista, enquadrada no âmbito da investigação sobre a delinquência juvenil, concretamente sobre a Institucionalização e Lei Tutelar Educativa: Conceções de diferentes sujeitos de um Centro Educativo, levada a cabo por uma Mestranda da Universidade do Minho, tem como objetivo principal Compreender quais as conceções que os diferentes sujeitos de um Centro Educativo têm de algumas variáveis inerentes à institucionalização definidas, nomeadamente, na Lei Tutelar Educativa.

1. Intervenção com Jovens a cumprirem Medida de Internamento em Centro Educativo

Identificar práticas educativas dos profissionais

- Pode dizer-me porque está a trabalhar aqui? É uma opção ou está aqui por outras razões?
- Há quantos anos trabalha com jovens a cumprirem Medida Tutelar de Internamento em Centro Educativo?
- Em algum momento sentiu que as suas práticas desenvolvidas com estes jovens se foram alterando ao longo dos anos? Se sim, que mudanças consegue identificar?
- Pode dizer-me quais consideram ser práticas exemplares que respondem às necessidades destes jovens e que vão de encontro ao que está definido na L.T.E?
- Sob o seu ponto de vista, que tipo de intervenção é a mais indicada, ou a que garante melhores resultados no que respeita à interiorização de valores conformes ao direito e a aquisição de recursos que lhe permitam, no futuro, conduzir a sua vida de modo social e juridicamente responsável” (artigo 2º da L.T.E)?
- Que estilo de “Educação” considera o mais assertivo no trabalho com estes jovens, ou aquele(s) que produz(em) mais resultados positivos e a longo prazo?
- O que gosta mais no trabalho que desenvolve no Centro com estes jovens? E o que gosta menos? Quer explicar porquê?

2. Perceção sobre Centro Educativo

Identificar as representações sobre o Centro Educativo

- Na sua opinião, qual é a principal função de um Centro Educativo?
- Para si, os Centros são importantes? Se sim, em que medida?
- O que, na sua perspetiva, esta instituição pode facultar a estes jovens?
- Entende que a passagem destes jovens pelos Centros Educativos produz mudanças efetivas na sua vida?

3. Perceção sobre a Lei Tutelar Educativa

Compreender qual a apropriação da Lei Tutelar Educativa

- Pode dizer-me o que significa para si L.T.E?
- O que pensa desta Lei, entende-a importante? Porquê?
- Em que medida a L.T.E orienta as suas práticas profissionais na instituição?
- Pode identificar os artigos da L.T.E. que mais o/a influenciam, nas suas práticas profissionais aqui na instituição?
- Considera que a L.T.E. beneficiaria com alguma revisão? Se sim, qual, de que tipo...?

4. Expetativas face ao futuro dos jovens

Compreender como perspetivam para o futuro dos jovens

- O que pensa acerca do percurso destes jovens antes da entrada no Centro Educativo?
- E o que acha do seu percurso depois?
- Na sua perspetiva, o que é que estes jovens levam na bagagem depois de terem passado pelo Centro Educativo?
- Como é que caracteriza um jovem que acaba de sair de um Centro Educativo?
- Acha que estes jovens atribuem importância à intervenção do Centro Educativo para as suas vidas no futuro?

Anexo 3 - Guião da Entrevista Semi-Estruturada ao elemento da Direção (aplicação individual)

Apresentação e Objetivos da Entrevista

Esta entrevista, enquadrada no âmbito da investigação sobre a delinquência juvenil, concretamente sobre a Institucionalização e Lei Tutelar Educativa: Condições de diferentes sujeitos de um Centro Educativo, levada a cabo por uma Mestranda da Universidade do Minho, tem como objetivo principal Compreender quais as condições que os diferentes sujeitos de um Centro Educativo têm de algumas variáveis inerentes à institucionalização definidas, nomeadamente, na Lei Tutelar Educativa.

5. Intervenção com Jovens a cumprirem Medida de Internamento em Centro Educativo

Identificar práticas educativas do Centro

- Há quantos anos trabalha neste Centro Educativo? Já trabalhou noutro Centro ou noutro tipo de instituição com características semelhantes?
- De um modo global, sente que as práticas educativas neste tipo de instituição sofreram algum tipo de alteração ao longo dos anos? Se sim, que mudanças consegue identificar?
- Quais as principais lacunas que sente nos jovens quando chegam aqui, nomeadamente a nível familiar, educativo e escolar, ao nível das interações, da saúde...
- Pode dizer-me quais considera ser “práticas exemplares” que respondem às necessidades destes jovens e que vão de encontro ao que está definido na L.T.E?
- Do seu ponto de vista, que tipo de intervenção é a mais indicada, ou a que garante melhores resultados no que respeita à interiorização de valores conformes ao direito e a aquisição de recursos que permitam a estes jovens, no futuro, conduzir a sua vida de modo social e juridicamente responsável” (artigo 2º da L.T.E)?
- Que estilo de “Educação” considera o mais assertivo no trabalho com estes jovens, ou aquele(s) que produz(em) resultados mais positivos e a longo prazo? Pode dizer-me porquê?

6. Perceção acerca do Projeto Educativo da instituição

Conhecer os objetivos do Projeto Educativo do Centro

- O que mais prevaleceu na elaboração do Projeto educativo do Centro?
- Quais os objetivos que considera mais relevantes do Projeto Educativo? Pode dizer-me porquê?
- Considera que o Projeto Educativo do Centro é um documento importante para o cumprimento das principais finalidades deste Centro?
- Consideraram importante relevar alguns aspetos específicos na elaboração do Projeto Educativo, face à L.T.E.? Pode dizer quais e porquê?

7. Perceção sobre Centro Educativo

Identificar as representações sobre o Centro Educativo

- Na sua opinião, qual é a principal função de um Centro Educativo?
- Considera que estes Centros são importantes? Pode dizer-me porquê?
- O que destacaria de mais positivo neste Centro para os Jovens que por aqui passam? E de menos positivo?
- O que, na sua perspetiva, esta instituição pode facultar a estes jovens?
- Entende que a passagem destes jovens pelos Centros Educativos produz mudanças efetivas na vida deles? Se sim, pode referir quais aquelas que considera mais evidentes?

8. Perceção sobre a Lei Tutelar Educativa

Compreender qual a apropriação da Lei Tutelar Educativa

- Pode dizer-me o que significa para si L.T.E?
- O que pensa desta Lei, entende-a importante? Porquê?
- Em que medida a L.T.E orienta as suas práticas profissionais na instituição?
- Pode identificar os artigos da L.T.E. que mais o/a influenciam, nas suas práticas profissionais aqui na instituição?
- Considera que a L.T.E. beneficiaria com alguma revisão? Se sim, qual, de que tipo...?

9. Expetativas face ao futuro dos jovens

Compreender como perspetivam o futuro dos jovens

- O que pensa acerca do percurso destes jovens antes da entrada no Centro Educativo? Quer dar-me um exemplo concreto de um jovem que tenha acompanhado ao longo da sua passagem por este Centro Educativo?
- E o que acha do seu percurso depois?
- Na sua perspetiva, o que é que estes jovens levam na bagagem depois de terem passado pelo Centro Educativo?
- Como é que caracteriza um jovem que acaba de sair de um Centro Educativo?
- Acha que estes jovens atribuem importância à intervenção do Centro Educativo para as suas vidas no futuro?
- Gostaria de destacar alguma experiência ou alguma situação que na sua trajetória profissional neste ou noutro Centro teve com algum/a jovem e que o/a marcou particularmente?

Anexo 4 – Grelha de consulta dos processos individuais dos jovens internados

Data da consulta ____/____/____

Local de consulta _____

1. Dados pessoais:

Nome:

Data de Nascimento:

Naturalidade:

Nacionalidade:

Morada:

2. Dados do agregado familiar:

Tipologia:

Nº de elementos:

Caracterização da relação familiar (qualidade, práticas educativas...): Situação socioeconómica:

Familiares com historial de contactos com o sistema de justiça (breve apresentação do(s) caso(s)):

Obs.

3. Historial do jovem no sistema jurídico (anterior à execução da medida tutelar de internamento em Centro Educativo)

Indicadores	Relatório social (Data:)
Avaliação psicológica e sócio-emocional do Jovem	
Auto-estima (baixa/ alta)	
Agressividade (física, verbal...)	
Impulsividade	
Insolência	
Défices de atenção	
Baixa tolerância à frustração	
Rejeita ajuda	
Desafia a autoridade	
Insensibilidade	
Fraca capacidade de interiorização das regras	
Outros	
Histórico de Atos Ilícitos	Fundamentação de facto (Data:)
Ato ilícito cometido (Referir data e tipologia)	
Em que Contexto (individual ou grupal)	
Intervenções jurídicas	
Medidas tutelares alternativas ao internamento em C.E (ex. realização de tarefas a favor da comunidade)	
Medidas revogadas pelo seu insucesso	
Medidas tutelares: Internamento em Centro Educativo	

4. Dados relativos ao grupo de pares:

Elementos identificados (idades, características):

Tipo de relação (como se relaciona com os colegas e como se posiciona enquanto elemento do grupo):

Que/quaís os factos ilícitos cometidos com o grupo:

Importância que o grupo de pares apresenta para o jovem (modelo de referência):

5. Percurso escolar (anterior ao cumprimento da medida)

5.1. Nível de instrução

Sem instrução	
Sabe ler / escrever	
1º ciclo	
2º ciclo	
3º ciclo	
Secundário	
Sem informação	

5.2. Retenções escolares

Retenção escolar	Anos

5.3. Comportamento no âmbito escolar

Absentismo	
Abandono	
Baixo Rendimento	
Assiduo	
Bom rendimento	
Comportamento Disruptivo	
Bom comportamento	
Sem informação	

Obs.

6. PEP – Definição de objetivos e planeamento de atividades

	Metas	Estratégias/meios	Avaliação
PEP			
Tempo previsto			

Relatório periódico de avaliação	Prognóstico nas expectativas de evolução
I	
II	
III	
IV	

7. PEP – Projeto educativo pessoal

Indicadores	PEP	I R.P	II R.P	III R.P	IV R.P
Técnica superior que realizou o PEP: Maria Pia Fontes		T.S:			
Comportamento do jovem na instituição					
Aceitação positiva da medida					
Visualiza uma oportunidade de mudança					
Integra a dinâmica da instituição					
Cumprir as regras/normativos					
Interioriza as normas e procedimentos					
Revela abertura e confiança com agentes educativos					
Aceita e respeita a autoridade					
Revela capacidade de relação positiva com os pares					
Avaliação sócio-emocional do jovem					
Apresenta capacidade de reflexão/auto-análise					
Motivação para a mudança					
Tem gestão emocional e auto controlo					
Adopta estratégias adequadas para resolução de problemas					
Tem capacidade de empatia					
Relação familiar					
Envolvimento Familiar no internamento					

Relação familiar positiva					
Situação curricular					
Boa adaptação ao contexto escolar					
Empenho e interesse escolar					
Adquiriu hábitos de trabalho					
Motivação para a aprendizagem					
Participa com empenho nos ateliers e actividades					
Outros					

Legenda: 1 – nada; 2 – pouco; 3 – alcançado; 4 – totalmente alcançado

Observações:

PEP: Data:

I R.P: Data:

Nota importantes: As únicas pessoas quem têm conhecimento do historial do jovem, bem como do seu processo individual são os elementos da direção, assistente social, Psicóloga e os tutores do jovem.

Anexo 5 - Categorias e sub-categorias

Categorias dos Jovens

Categoria	Sub-categoria	
Situação sócio-familiar	Dinâmicas familiares	
	Situação sócio-económica da família	
	Agregado familiar	
Trajectoria do jovem	Antes do Internamento	Familiar
		Escolar
		Social
		Institucional
	Durante o internamento	Escolar
Representações do jovem sobre o seu comportamento antes do C.E	Representações sobre o seu comportamento	
	Representações sobre o que determinou a medida de internamento	
	Representações acerca da fase da sua vida em que cometeu os atos ilícitos	
	Representação sobre situações alternativas à entrada no CE.	
Perceções do jovem sobre a aplicação da medida		
Comportamento do jovem em C.E	Relações interpessoais	
Representações sobre o Centro Educativo	Opinião acerca da função dos Centros Educativos	
	Conhecimento dos C.E antes da sua entrada	
	O que ouvia acerca dos C.E	
	O que considera pior no C.E	
	O que considera melhor no C.E	
	Identificação do mais importante no C.E	
	O que pensa da intervenção do C.E	
	O que mudava no Centro Educativo	

	O que não mudava no C.E	
	O mais importante no C.E para a sua vida futura	
	O menos importante no C.E para a sua vida futura	
	Opinião sobre os técnicos	
	Dificuldades no C.E	
Representações do jovem acerca da sua trajetória em C.E	Mudanças que identifica	
	Como entende a sua passagem pelo C.E	
	Competências adquiridas em Centro Educativo	
Representações sobre a L.T.E	Conhecimento da L.T.E	
	O que pensa da L.T.E	
Expectativas futuras do jovem	Projeto de vida	
	Sentimentos quando pensa na saída do C.E	
	O que deseja após a saída	
	Antecipação de dificuldades após a saída do CE	

Categorias dos Profissionais

Categoria	Sub-categoria
Representações sobre o percurso dos jovens antes da entrada no Centro Educativo	Familiar
	Social
	Escolar;
Representações sobre o percurso institucional dos jovens (Em C.E)	Mudanças atingidas
	Caracterização do menor que está a terminar a medida
	Opinião sobre se os jovens atribuem ou não importância ao C.E
	Identificação do que os jovens entendem como mais proveitoso no C.E.
	Representações sobre os valores interiorizados pelos jovens durante o internamento
	Caracterização dos jovens
Representações sobre o(s) Centro(s) Educativo(s)	O que transmite
	Principais funções
	O que pode facultar aos jovens
	O que se pretende que os jovens apreendam ao longo da medida
	Em que medida o C.E ajuda estes jovens
	Os benefícios/impactos positivos da passagem dos jovens pelo C.E
	Que competências se treinam em C.E
Representações sobre a intervenção profissional	Aspetos a serem revistas/modificadas/melhoradas
	Como se treinam as competências dos jovens
	Representações sobre a intervenção mais indicada e a que produz melhores resultados
	Práticas educativas
Representações sobre a LTE	Representações sobre a L.T.E
	O que prevalece da L.T.E. no Projeto Educativo do CE
Expectativas futuras face aos jovens	Representações sobre o impacto do internamento em CE
	Representações sobre a integração social
	Representações sobre o impacto do meio na integração social
	Durabilidade das mudanças atingidas em C.E no exterior
	Realidade nos primeiros meses após da saída do C.E
	Manutenção dos valores adquiridos
	Fatores de risco

Categorias da Direção

Categoria	Sub-categoria
Representações sobre o percurso dos jovens antes da entrada no Centro Educativo	Familiar
	Social
	Escolar
Representações sobre o percurso institucional dos jovens (Em C.E)	Características dos jovens
	Atributos
Representações sobre o(s) Centro(s) Educativo(s)	O que transmite
	Principais funções do C.E
	O mais positivo no C.E. para os jovens
	O menos positivo no C.E. para os jovens
	O que o C.E pode facultar aos jovens
	O que se pretende que os jovens apreendam durante o internamento
Representações sobre a intervenção profissional	O que prevaleceu na remodelação do projeto educativo do C.E
	Principais objetivos do Projeto Educativo
	A importância do Projeto Educativo na prática educativa da instituição
	Representações sobre a intervenção mais indicada e a que produz melhores resultados
	Práticas educativas
Representações sobre a LTE	Representações sobre a L.T.E
	O que prevalece da L.T.E. no Projeto Educativo do CE
Expectativas futuras face aos jovens	Representações sobre o impacto do internamento em CE
	Representações sobre o futuro dos jovens/integração social
	Representações sobre o impacto do meio na integração social